

Paradigmas da nova educação

Andrea Versuti e Giovana Scareli (Orgs.)

estudamos
para liberar G

Paradigmas da nova educação

Andrea Versuti e Giovana Scareli (Orgs.)

50 AÑOS
UTPL

 RIA
Editorial

Ria Editorial - Comité Científico

Abel Suing (UTPL, Ecuador)

Alfredo Caminos (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Andrea Versuti (UnB, Brasil)

Angelo Sottovia Aranha (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)

Anton Szomolányi (Pan-European University, Eslováquia)

Carlos Arcila (Universidad de Salamanca, Espanha)

Catalina Mier (UTPL, Ecuador)

Denis Porto Renó (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)

Diana Rivera (UTPL, Ecuador)

Fatima Martínez (Universidad do Rosário, Colômbia)

Fernando Ramos (Universidade de Aveiro, Portugal)

Fernando Gutierrez (ITESM, México)

Fernando Irigaray (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Gabriela Coronel (UTPL, Ecuador)

Gerson Martins (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Brasil)

Hernán Yaguana (UTPL, Ecuador)

Jenny Yaguache (UTPL, Ecuador)

Jerónimo Rivera (Universidad La Sabana, Colombia)

Jesús Flores Vivar (Universidad Complutense de Madrid, Espanha)

João Canavilhas (Universidade da Beira Interior, Portugal)

John Pavlik (Rutgers University, Estados Unidos)

Joseph Straubhaar (Universidade do Texas – Austin, Estados Unidos)

Juliana Colussi (Universidad do Rosario, Colombia)

Koldo Meso (Universidad del País Vasco, Espanha)

Lorenzo Vilches (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha)

Lionel Brossi (Universidad de Chile, Chile)

Maria Cristina Gobbi (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)

Maria Eugenia Porém (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)

Manuela Penafria (Universidade da Beira Interior, Portugal)

Marcelo Martínez (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha)

Mauro Ventura (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)

Octavio Islas (Pontificia Universidad Católica, Ecuador)

Oksana Tymoshchuk (Universidade de Aveiro, Portugal)

Osvando José de Moraes (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)

Paul Levinson (Fordham University, Estados Unidos)

Pedro Nunes (Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Brasil)

Raquel Longhi (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Brasil)

Ricardo Alexino Ferreira (Universidade de São Paulo – USP, Brasil)

Sergio Gadini (Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Brasil)

Thom Gencarelli (Manhattan College, Estados Unidos)

Vicente Gosciola (Universidade Anhembi Morumbi, Brasil)

FICHA TÉCNICA

Copyright 2021 ©Ria Editorial. Todos os direitos reservados

Foto de capa e design: ©Denis Renó

Diagramação: Luciana Renó

1.ª edição, Aveiro, dezembro, 2021

ISBN 978-989-8971-52-4

Título: Paradigmas da nova educação

Organizadores: Andreea Versuti e Giovana Scareli



Esta obra tem licença Creative Commons ***Attribution-NonCommercial-NoDerivatives***. Você tem o direito de compartilhar, copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato sempre que seja feito o reconhecimento de seus autores, não utilizá-la para fins comerciais e não modificar a obra de nenhuma forma.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

©Ria Editorial



Aveiro, Portugal
riaeditora@gmail.com
<http://www.riaeditorial.com>

ESSA OBRA FOI AVALIADA INTERNAMENTE E EXTERNAMENTE POR PARECERISTAS

Todos os textos foram avaliados e seleccionados pelos organizadores da obra. Os comentários dos organizadores foram enviados aos autores, que, mediante a aprovação, receberam tempo hábil para eventuais correccões.

O livro foi posteriormente avaliado e aprovado pela avaliadora externa Dra. Lucilene dos Santos Gonzales, que informou parecer positivo à publicação da seguinte forma:

A obra apresenta a revolução pela qual a educação passou nesses últimos dois anos que o mundo viveu sob a pandemia. Com autores pesquisadores experientes, não só fundamenta teoricamente as novas concepções dos desafios da educação, mas lança diretrizes práticas para a rotina da profissão. Por isso, recomendo fortemente a publicação desse e-book.

O parecer foi enviado previamente ao lançamento.

Autores

Alice Fátima Martins

Ana Graciela M. F. da Fonseca Voltolini

Andrea Cristina Versuti

Ângela Noleto da Silva

Bárbara Stela Oliveira

Bruno Eduardo Morais de Araújo

Carlos Enrique Fernández-García

Daniel Costa de Paiva

Dorival Campos Rossi

Elaine Garcia Oliveira

Francisco Rolfsen Belda

Georgina Ávila

Ingrid Gomes Bassi

Jacqueline Oyarce-Cruz

Jaqueleine Costa Castilho Moreira

José Sergio Dias Page

Lúcio França Teles

Marcelo Setsuo Hashimoto

Maria da Graça M. Magnoni

Melanie Retz Godoy dos Santos Zwicker

Melisa Busaniche

Osvando José de Moraes

Paula Viviana Queiróz Dantas de Assis

Rafaela Silva Costa

Renata Pires Quaresma

Renato Naves Prado

Rosimeire Marques Gonçalves

Simone Martins

Vânia C. P. Nogueira Valente

Sumário

Apresentação.....	12
-------------------	----

ANÁLISES

Audiovisual, uma linguagem para aprender.....	15
---	----

Renato Naves Prado

Educação na era Covid-19: desafios da linguagem audiovisual, jogos, conexões e interações dos professores às aulas remotas.....	39
---	----

*Elaine Garcia Oliveira
Osvando José de Moraes*

La videoconferencia como tecnología emergente en educación presencial de nivel superior.....	57
--	----

*Georgina Ávila
Melisa Busaniche*

O (tele)jornalismo como forma de conhecimento acessível: ponderações sobre os papéis de informar e educar da produção jornalística na TV.....	83
---	----

Simone Martins

O uso dos vídeos e <i>lives</i> em tempos de pandemia: mudanças paradigmáticas no ensino.....	103
---	-----

*José Sergio Dias Page
Daniel Costa de Paiva*

Educomunicação, ludicidade e mediação: a tecnologia na formação docente para a Educação física escolar pública.....	124
---	-----

Rosimeire Marques Gonçalves

Jaqueleine Costa Castilho Moreira

Além do Like: percepções, privacidade, (in)segurança na participação dos jovens de Ensino Médio nas redes sociais digitais.....	146
---	-----

Paula Viviana Queiróz Dantas de Assis

Ana Graciela M. F. da Fonseca Voltolini

PROPOSIÇÕES

Imagens e discursos em jogos digitais.....	168
--	-----

Bruno Eduardo Moraes de Araújo

Alice Fátima Martins

Bárbara Stela Oliveira

Competencias digitales en educación superior: propuesta de entorno de simulación 3D para la evaluación de docentes universitarios.....	186
--	-----

Jacqueline Oyarce-Cruz

Carlos Enrique Fernández-García

Educomunicação e a crítica sobre a publicidade infantil: estudo do Canal no YouTube “Maria Clara e JP”.....	206
---	-----

Rafaela Silva Costa

Ingrid Gomes Bassi

Segurança psicológica na educação à distância: um estudo com estudantes da Univesp durante a pandemia de Covid-19.....	228
--	-----

Melanie Retz Godoy dos Santos Zwicker

Francisco Rolfsen Belda

Pistas sobre narrativas produzidas no digital por jovens à luz da ecologia dos meios – a plataforma <i>WATTPAD</i> em análise.....	254
<i>Ângela Noleto da Silva</i>	
<i>Andrea Cristina Versuti</i>	
<i>Lúcio França Teles</i>	
Recursos Educacionais Abertos e Cultura <i>Maker</i> : Pressupostos para Construção de Novos Espaços de Conhecimento na Educação Superior Pós-Pandemia.....	276
<i>Renata Pires Quaresma</i>	
<i>Marcelo Setsuo Hashimoto</i>	
<i>Dorival Campos Rossi</i>	
<i>Vânia C. P. Nogueira Valente</i>	
<i>Maria da Graça M. Magnoni</i>	
<i>Índice Remissivo</i>	291

Paradigmas da nova educação

APRESENTAÇÃO

*Denis Renó
Andrea Versuti
Vicente Gosciola
Diretores Acadêmicos
MEISTUDIES*

A pandemia do Coronavírus, que assolou o planeta no ano de 2020, foi transformadora. Nossa rotina não é mais a mesma, e nem voltará a ser. As características de rotinas profissionais, educacionais e culturais certamente deixarão alguns traços, mesmo quando a humanidade estiver imunizada e a circulação de pessoas voltar a ser uma realidade. Nesse cenário de mudanças, o ecossistema midiático acaba por testemunhar novas combinações, onde atores sociais aprendem a conviver de outras formas com os meios e as tecnologias.

É importante perceber, também, que as mudanças sofridas pela humanidade fizeram com que testemunhássemos processos importantes de ressignificação. A educação, por exemplo, convive desde o começo de 2020 com a busca incessante por novas soluções que possibilitem

a continuidade da formação cidadã, mesmo em ambientes virtuais. Discussões a respeito são fundamentais para o momento da retomada.

Preocupados com essa reviravolta, popularmente conhecida como novo normal, realizamos o 4º Congresso Internacional Media Ecology and Image Studies – MEISTUDIES, que teve como tema “Desafios e reflexões sobre o ecossistema midiático pós pandemia”. O evento também foi marcado pela realização paralela do V Seminário Internacional Red ITC, que traz o tema *“Formación de competencias y virtualización en la docencia e investigación en comunicación”*. Em sua quarta edição, novamente realizada totalmente virtual, o MEISTUDIES reuniu participantes de 11 países. A partir do evento, organizou-se uma série de obras acadêmicas com textos apresentados e reavaliados para compor os livros, dentre eles esta obra, intitulada *Paradigmas da nova educação* e organizada pelas pesquisadoras Andrea Versuti e Giovana Scareli. O livro é composto por 13 textos, divididos em duas partes: análises e proposições.

A série acadêmica é publicada pela Ria Editorial em conjunto com o Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Técnica Particular de Loja - UTPL (Equador). Todos os livros foram avaliados previamente à publicação por pareceristas internacionais, que recomendaram a publicação e/ou mudanças em seu conteúdo. Dessa forma, foi possível manter o compromisso do MEISTUDIES, que desde 2018 se propôs a movimentar o mundo acadêmico em prol da construção e disseminação democrática do conhecimento científico em torno da Ecologia dos Meios e Estudos sobre Imagem. Essas características foram assumidas por nós como missão, que cumprimos parcialmente com a publicação desse livro. Boa leitura, e que venha o novo.

ANÁLISES

AUDIOVISUAL, UMA LINGUAGEM PARA APRENDER

Renato Naves Prado¹

O audiovisual está em nossas vidas, inegavelmente. Sem desconsiderar as exceções, que sempre existirão, faltam superlativos para expressar a quantidade de conteúdo audiovisual produzido e reproduzido diariamente no mundo pelos meios televisivos, pelos cinemas, pelas plataformas sob demanda, pelas publicidades e pelas diversas janelas da internet. A pandemia de COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, impôs um desafio sanitário em escala global e o isolamento social foi uma medida adotada por diversos países. O isolamento doméstico, para quem pôde fazê-lo, nos fez carentes de abraços e altamente disponíveis para videochamadas e toda sorte de consumo audiovisual, situação

1. Mestre em Comunicação, Arte e Cultura, docente no Instituto Federal de Goiás e doutorando no Programa de Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.
renato.prado@ifg.edu.br

evidenciada também pelos registros de lucros das empresas fornecedoras de serviços audiovisuais sob demanda.

O ambiente escolar no Brasil passou a operar de maneira remota, um desafio tanto para quem trabalha na educação quanto para quem usufrui dela. Em um curto espaço de tempo, o audiovisual passou a ser a maior meio de interação síncrona na escola. Mas apesar de muitos milhões de nós estarmos inseridos em contextos sociais altamente tecnológicos, nos quais o audiovisual é ubíquo, será que o sistema educacional estava preparado para a mediação audiovisual?

A subutilização do audiovisual na escola, discutida nesse trabalho é, em hipótese, consequência de concepções pedagógicas que não se renovam, que buscam repetir e praticamente automatizar o repasse de informações em sala de aula. Por um lado, temos o conceito de “educação bancária” desenvolvido por Paulo Freire (2001), em que se tenta depositar conhecimentos que se acumulariam nas memórias discentes e estariam passíveis de serem provados em testes padronizados. Por outro lado, a formação de professores parece ensimesmada em páginas de livros e práticas que aparentam ignorar o mundo contemporâneo.

O audiovisual é uma linguagem para se aprender. Colocada assim, essa frase já diminui sua ambiguidade, mas ainda assim é preciso endereçá-la para diferenciá-la. Seu sentido poderia ser compreendido como *o audiovisual é uma linguagem para ser aprendida, de que somos partidários, mas o real sentido que reivindicamos é que o audiovisual é uma linguagem cujo exercício propicia aprendizagens.*

A evolução e a disponibilidade dos meios de produção e difusão audiovisuais nos confrontam com uma contemporaneidade muito diferente do que era o audiovisual no século XX, em que a popularização

da produção através do vídeo digital só ocorreu nas últimas décadas, mas cuja difusão em larga escala de materiais caseiros² era praticamente nula. Hoje, não só temos dispositivos produtores, difusores e receptores de audiovisual em nossos bolsos, como os conteúdos em si tem potencial de viralização. Por mais que desejemos o fim da pandemia de COVID-19 (enquanto este texto é escrito) e o fim do isolamento social, a abundância de fruição digital, em que o audiovisual desempenha grande papel, é mais profunda e, provavelmente, só reversível mediante um colapso global.

É preciso reconhecer que a complexidade de comunicação no mundo é avassaladora e crescente. Os caminhos, as opções e os recursos são diversificados e numerosos. É preciso também dizer que otimismos em relação a um fluxo de comunicação que por si só resolveria questões humanitárias não se verifica. Assim como a amplificação de captação de frequências sonoras traz consigo toda sorte de novos ruídos antes inaudíveis, independentemente de serem úteis ou até mesmo agradáveis, a amplificação da comunicação dá vazão a toda sorte de expressão humana, em princípio, sem juízo de valor ou mérito.

Redes sociais digitais como *Instagram*, *Twitter*, *Facebook* e *Tik Tok*, para citar apenas algumas, têm sua contagem de usuários na casa dos bilhões de pessoas para as quais a comunicação imagética e sonora, ou a conversação visual colocada por Mirzoeff (2016a), é intensa e descomplicada. A esperança de retomar um mundo “normal” contrasta com novos hábitos sociais popularizados pelas condições de vida durante a pandemia. As ferramentas não eram novidades em si, mas o volume de

2. O termo “caseiros”, neste caso, representa produção audiovisual feita sem intenção comercial.

reuniões via videochamadas deu um salto tanto impressionante quanto de difícil mensuração, só podendo ser feito a partir de sistema de big data. É de se esperar que as coisas não voltarão a ser exatamente como antes e que parte dos novos hábitos serão naturalmente incorporados por serem, agora, familiares.

À escola cabe não ignorar seu contexto. Aproximar educação e audiovisual é, portanto, algo natural, mas que, como qualquer proposta pedagógica, carece de reflexão e direcionamento. As contribuições dos Estudos Culturais, mais especificamente, neste trabalho, da Cultura Visual, nos dão aparatos para que pensemos nossa relação com visualidades construídas e permitem que tenhamos um ponto de partida para nos relacionarmos através de imagens em escala global.

O conceito de visualidade cunhado no século XIX abarca não só a dimensão daquilo que é visível, mas também daquilo que é deliberadamente ocultado (Mirzoeff, 2016b). A possibilidade de contato com produção imagética e sonora de diferentes culturas faz com que as questões sobre os contextos de produção necessitem ser levados em consideração para nos relacionarmos ou nos engajarmos em conversações visuais e audiovisuais. Todas essas ferramentas fundamentais para a cidadania completa precisam estar na escola, embora esteja claro há muito tempo, ou talvez desde sempre, que a escola não é a única ou ainda a mais importante instância de formação social. O que tampouco diminui sua enorme importância como um dos pilares da sociabilidade como a conhecemos.

O Audiovisual como Estratégia Didática

Que implicações assumimos ao adotar a produção audiovisual por discentes como estratégia didática? A partir da experiência como docente

de audiovisual no curso Técnico Integrado em Produção de Áudio e Vídeo do Instituto Federal de Goiás (IFG)³, cuja a integração entre as disciplinas técnicas e as disciplinas tradicionais do ensino médio⁴ é um objetivo metodológico expresso no nome do próprio curso, a necessidade de criar pontes entre o uso do audiovisual e a formação humana integral tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, suscitou a necessidade de empreender estudos a fim de materializar tais intenções.

O audiovisual como linguagem tem características marcantes que contribuem à aprendizagem. Captar imagens e sons é observar o mundo fazendo uso de aparatos que permitem perceber de maneira similar a nossos sentidos, mas que vão além. A câmera pode ver de maneira diferente de nossos olhos, assim como podemos captar frequências sonoras diferentes das que escutamos. Mesmo dentro do espectro que percebemos, no entanto, a observação científica e documentalista via aparatos técnicos consegue formar bancos de referências ricos para o cultivo da ciência humana. Os aparatos técnicos, aliados à observação científica e criteriosa, podem, assim como a fruição artística, ampliar a percepção e potencializar o aprendizado.

A linguagem audiovisual abstrai algumas dimensões da realidade, como o a dimensão olfativa e a tridimensionalidade, mas ela é profundamente demarcada pela manipulação do tempo. Um material audiovisual tem tempo determinado, embora possa permitir a pausa por quem

-
3. O IFG é parte de uma rede pública de Institutos Federais brasileira que tem mais de 650 campi no país e oferta educação profissional e tecnológica.
 4. O ensino médio no Brasil é parte da educação básica que se divide em nível fundamental e médio. Para ingressar no ensino superior é obrigatório ter completado o ensino médio.

controla. Dentro de cada material audiovisual também é controlada a duração de cada imagem e de cada som, abrangendo todo o espectro de manifestações que possam ali ser representadas. Trazendo para a aplicabilidade em sala de aula, se uma turma dividida em 4 grupos faz, cada uma, uma investigação cujo produto final determinado é um vídeo de até 10 minutos, sabe-se que serão necessários o máximo de 40 minutos para que os trabalhos finais sejam visualizados, e mais, o ato de visualização pode ser compartilhado e simultâneo. Os textos permitem uma dimensão exploratória diferente, mas se os mesmos 4 grupos fizerem 4 ensaios de 20 páginas cada, muitas variáveis interferirão no tempo necessário para que toda turma visualize os resultados finais, ainda que houvesse uma leitura em voz alta compartilhada.

Pesquisar envolve explorar, coletar, organizar e elaborar uma síntese sobre o processo, suas questões e seus resultados. As mesmas etapas, ainda que de maneira diferente e nem sempre científicas, são percorridas para elaboração de um material audiovisual. Isso pode não estar claro para quem não domina tecnicamente, por exemplo, a montagem audiovisual. As redes sociais nos mostram, no entanto, que a partir do estabelecimento de certos dispositivos modelos (*Snapchat, Instagram e Tik Tok* podem ser considerados como tal), as pessoas conseguem produzir audiovisual sem necessidade de instruções prévias em cursos formais.

Enderecemos agora a seguinte pergunta: entre a escrita e o audiovisual, qual a melhor linguagem para desenvolver a proposta pedagógica das escolas? Esta pergunta capciosa só foi colocada para evidenciar sua irrelevância. Primeiro porque não precisa haver disputa quando pode haver cooperação e diversidade. Segundo porque o importante é que a

comunidade discente aprenda a aprender, a desfrutar o mundo e a compreender os diversos filtros culturais que o povoam. O que colocamos é que o audiovisual é inescapável ao quotidiano e, portanto, deve também ser inescapável à escola, não como uma disciplina isolada de estudo em si, mas como meio interdisciplinar, tal qual está a língua, não para se sobrepor, mas para somar.

Assumir o audiovisual como estratégia didática implica dizer que será necessário articular imagens, sons e textos. Se pensarmos que uma experiência didática resultará em um material audiovisual, é possível dizer que teremos representações visuais e sonoras do mundo. Mais do que a própria jornada empreendida por discentes para a realização do trabalho, os resultados em vídeo serão sempre uma janela para se discutir a cultura visual. Esta inescapável condição se dá por uma característica que está na gênese da criação de um material audiovisual: *é preciso escolher o que aparece e o que não aparece nas imagens e nos sons.* Voltaremos a isso mais adiante.

O audiovisual que reivindicamos como estratégia didática não é o que coloca discentes em condição passiva de recepção, mas o que abre a porta de uma aprendizagem ativa, cuja realização audiovisual faz pensar e refletir por si só ou, por assim dizer, pelo ônus da jornada de se produzir um vídeo.

É preciso dizer que a relação entre Cinema e Educação, pelo menos no Brasil, tem sido desenvolvida nos âmbitos acadêmicos, como evidenciado pelo seminário temático dedicado a esse tema específico pela Sociedade Brasileira de Cinema e Audiovisual (SOCINE). Soma-se a isso a lei 13.006 de 2014 que institui a obrigatoriedade de se trabalhar

o cinema nacional nas escolas, a criação da primeira Licenciatura⁵ em Cinema e Audiovisual e uma quantidade considerável de projetos relatados.

No que pesa um percurso e uma interação entre cinema e educação, tentamos aqui pensar no audiovisual em seu potencial que extrapole o cinema. Não se trata de rejeitar as potencialidades artísticas proporcionadas pela criação cinematográfica na escola, mas de não se restringir à linguagem cinematográfica, utilizando o audiovisual em diversos formatos com o foco no desenvolvimento de aprendizagens e, portanto, na emancipação intelectual discente. A figura docente, nesse âmbito, exerceeria seu papel mediador de diversas formas, tanto para a articulação científica quanto para discussões relacionadas à cultura visual.

Docência: mediação técnica, de conteúdos e de visualidades

Ao ingressar como docente efetivo no Instituto Federal de Goiás (IFG), em 2016, senti o impacto dos documentos que visam nortear as práticas educativas e pedagógicas da rede de Institutos Federais (IF). Com mais de 650 campi em todo o Brasil, os IF, criados em 2008 pelo governo federal, são a continuidade de uma concepção de educação profissional e tecnológica desenvolvida no Brasil, via instituições públicas, desde o início do século XX.

As concepções pedagógicas ali descritas não me eram, no entanto, novidade. O fato de precisar conduzir uma experiência considerada como técnica e profissional integrada ao ensino tradicional, sim. Embora os documentos expressassem e colegas de trabalho estivessem cientes disso,

5. No Brasil os cursos de licenciatura formam docentes para atuar na educação básica. Diferentemente dos bacharelados, as licenciaturas têm, obrigatoriamente, parte do currículo dedicado à relação da área estudada com a educação (teorias pedagógicas e didáticas).

a prática demonstrava que era preciso criar mecanismos para materializar as intenções didático pedagógicas dos documentos orientadores. Esse desafio se dá em todos os cursos de formação técnica integrada, mas no nosso caso, a formação técnica é em produção de áudio e vídeo.

Existe uma história entre audiovisual e educação, desde o princípio do século XX, em que estudantes ou pessoas na condição de aprendizes/influenciáveis, seriam expostas a produções audiovisuais e assim, literalmente pela pura transmissão, estariam educadas. A história do Instituto Nacional de Cinema Educativo, no Brasil, está intimamente ligada a esta concepção de que educar é transmitir informações ou “conhecimento”.

Essa maneira de se utilizar o audiovisual, que parece o complemento perfeito para a educação bancária, não poderia estar mais distante das necessidades do curso técnico integrado em produção de áudio e vídeo. Neste, a premissa é aprender a fazer audiovisual, ou seja, estar do outro lado, captando e articulando sons e imagens.

Nos desafios quotidianos da sala de aula e com o passar dos anos, pude observar que o fazer audiovisual nunca está isolado do mundo. O que é uma disciplina de captação de imagens que dura um ano todo, se os aspectos técnicos da câmera podem ser aprendidos em poucas semanas? A pergunta também é válida para as demais disciplinas técnicas do audiovisual. O curso de produção de áudio e vídeo é completamente dependente de explorar o mundo através da captação de imagens e sons. Uma vez captados, e para que se tenha um vídeo final com alguma lógica comunicativa, é preciso fazer associações através da edição/montagem de vídeo, tal qual é uma redação ou qualquer tipo de comunicação humana. Uma vez que se aprende, tecnicamente, a ver

com câmeras e a escutar com microfones, o que faremos? Só nos resta explorar a vida em suas mais variadas dimensões.

No ensino médio, não por acaso, coexistem disciplinas fundamentais da ciência que são consideradas não só como indispensáveis aos sujeitos históricos que somos, mas também como um direito ao conhecimento acumulado. A excitação para aprender tais ciências, no entanto, nem sempre é verificável. Existe inclusive um questionamento sobre a utilidade de vários dos conhecimentos ali dispostos como “essenciais”, pelo menos assim nos dizem os estudantes ao reclamarem da falta de atrativos de algumas disciplinas (para não confessar que também senti e questionei o mesmo desde que ali estive na mesma condição). Diante desse cenário, por que não utilizar a linguagem audiovisual para explorar as demais ciências presentes na escola?

Interagir e integrar disciplinas, nesse sentido, começa, aos poucos, a deixar de ser uma necessidade regimental para ser uma solução que potencializa a aprendizagem. É preciso sair do reino de sua disciplina para conversar com colegas e entender suas necessidades pedagógicas, é preciso manter diálogo constante com discentes para compreender suas percepções e adaptar percursos programados naquela primeira semana do ano em que se redige o plano anual de ensino. Mas o que acontece com as escolas que não têm um curso técnico integrado em produção de áudio e vídeo?

Como exposto, o audiovisual é demasiadamente imenso para ser ignorado pela docência. O mais comum, na verdade, é que o docente seja ignorado por discentes que voltaram sua atenção para algo no universo audiovisual. Imagine-se disputando a atenção de adolescentes com os conteúdos disponíveis em qualquer smartphone com acesso à internet.

Pela característica audiovisual e digital da urbanidade dos tempos em que vivemos e pelos desafios pedagógicos quotidianos da escola que sempre existiram, pensar o audiovisual como estratégia didático pedagógica para qualquer área do conhecimento e passível de ser usada por qualquer docente a partir de uma formação mínima, foi o ponto de partida desta proposta de investigação científica.

Importante ressaltar que não se trata de uma proposta que visa substituir outras ações pedagógicas e tampouco se coloca como caminho único na relação de aprendizagem. Acreditamos, no entanto, que se trata de uma fonte tão inesgotável e frutífera quanto a própria linguagem escrita.

Mediações Técnicas

Distinguir uma habilidade, um conhecimento técnico de certa habilidade ou um conhecimento científico não é algo tão simples quanto aparenta. Pensemos no conhecimento de língua (idioma) e de matemática. Ambos constituem campos de pesquisa científica gigantescos, com todos os degraus de formação acadêmico. Ambos, no entanto, são utilizados de maneira técnica e utilitária no dia a dia acadêmico e da própria vida. A língua é a base de toda a comunicação e a matemática parece estar em tudo. Embora tenhamos a vastidão de seus campos científicos, não precisamos ter um diploma de línguas ou de matemática para fazer uso delas a todo momento.

É preciso dizer que o sistema educacional, não por acaso, dá ampla ênfase a essas duas disciplinas, pelo que não podemos alegar falta de estudo em ambas áreas. Ser docente, pela condição de comunicação e de mensuração avaliativa em notas, é, dentre outras coisas, usar a língua e a matemática como linguagens de mediação educacional.

Se a formação para produção audiovisual não está presente no sistema educacional de forma basilar, ou não está presente de forma alguma, o audiovisual, por outro lado, está presente. Nossa capacidade de compreensão audiovisual é ampla e nossa memória se confunde com fragmentos audiovisuais. Existe uma semelhança incrível entre assistir um material audiovisual e nossa condição de passageiros dentro de nossos corpos, como únicos que não vemos nosso próprio rosto a não ser através de uma imagem espelhada ou fotográfica.

A sintaxe audiovisual é bem mais simples do que as nuances de uma língua. Devido à vasta experiência de relação com audiovisual presente em nossas vidas, acreditamos que uma formação rápida, em duas semanas intensivas ou uma disciplina de curso de licenciatura, seja suficiente para que se possa iniciar uma mediação através do audiovisual em sala de aula. Até porque, se tivermos dificuldades em aprender a utilizar o audiovisual, poderemos aprender também com discentes, que certamente aprenderão de uma maneira mais informal e nativa do mundo digital.

É importante dizer que o lugar da mediação técnica que se utiliza do audiovisual não é o lugar de um profissional da área audiovisual. Como docentes, é preciso estar confortáveis com a condição de não dominar tudo e, de alguma forma, compartilhar a jornada de aprendizagem com a comunidade discente.

Mediação de Conteúdos

O que é uma pesquisa se não uma jornada que se empreende em busca de um processo de aprendizagem? O trabalho não é o princípio educativo de todo o sistema escolar, como o é nos IF, mas a pesquisa

está presente no sistema educacional, seja diretamente em sala de aula, seja na formação acadêmica docente.

O audiovisual como linguagem de exploração para “jornadas” científicas pode ser de grande ajuda. Isso porque a própria condição do meio audiovisual sempre foi a de sintetizar as demais formas de comunicação. Seu componente visual deriva da fotografia, de desenhos (mesmo que criados digitalmente) ou da própria imagem da escrita. Sua dimensão sonora engloba a fala, a música e todos os sons audíveis por seres humanos. Soma-se a todos os recursos a possibilidade de manipulação digital. Os recursos audiovisuais são, em suma, potentes para o documentar processos e para expressar.

Pensar os objetivos de sala de aula e encará-los sob o paradigma de que os estudantes precisam construir seu próprio conhecimento e não apenas sentar-se para assistir 14 anos de palestras sem fim complementadas por exercícios de repetição para adquirir uma formação básica, faz-nos pensar em metodologias de aprendizagem, ou, do que aqui estamos a chamar de mediação de conteúdos.

De certo que somos partidários das ideias de que discentes não aprendem o que a figura docente sabe, caso contrário as turmas sempre aprenderiam uma mesma coisa. A condição de aprendizagem discente é complexa e diversa, como é possível verificar em qualquer turma.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire, 2011, p. 12)

Em nossos estudos de dispositivos audiovisuais didático pedagógicos para apoiar a prática docente, no entanto, apontamos uma necessidade processual inescapável: é preciso assistir e discutir os resultados finais (e a jornada). Do ponto de vista do processo de aprendizagem, esse talvez seja o momento de maior sensibilização e assimilação de um processo coletivo de construção do conhecimento. A apresentação de um vídeo realizado por discentes é a culminância de uma jornada, de um percurso que começou com um gesto qualquer e agora é uma peça síntese. Mais importante ainda, em termos de aprendizagem, é que só quem realizou o vídeo sabe exatamente o que foi feito para chegar ao resultado final e o que foi ignorado, editado, deixado de fora. Está ali um material, e este tem uma autoria que é capaz de explicar o processo de feitio, além da própria síntese que o próprio material apresentou.

Deixemos aqui esta frase simples e objetiva: toda jornada de produção audiovisual precisa acabar em mostra e discussão dos resultados.

Estamos diante de um ciclo: definição de um tema, exploração de aspectos do tema, empreendimento de um produto síntese, socialização e reflexão sobre os resultados. Mas este é o ciclo da pesquisa ou da produção audiovisual? Faz diferença?

Muito embora estejamos construindo toda essa argumentação para indicar que a capacitação audiovisual para docentes pode ser uma via extremamente frutífera para a diversificação de metodologias em sala de aula e, portanto, para a potencialização da aprendizagem discente (o grande objetivo da escola, nunca é demais lembrar), a verdade é que as metodologias ativas podem se valer de diversos outros meios. Cabe às pessoas estudiosas desses meios construírem pontes educativas como a que intentamos aqui, particularmente, pela linguagem audiovisual.

A criação e cultivo de uma horta, por exemplo, é um universo científico que pode ser utilizado como jornada para estudo da biologia, da história, da matemática, da economia, da colonização, da geografia, da nutrição e de várias outras instâncias. Essa derivação metodológica é para indicar que não estamos situando o audiovisual na educação como a salvação que veio para suplantar outros métodos e estabelecer uma maneira hegemônica de aprendizagem escolar, mas como uma possibilidade a mais para as construções do conhecimento nos ambientes formais.

Mediação de Visualidades

A Cultura Visual enquanto tentáculo dos Estudos Culturais é um território relativamente novo, pelo menos em relação à sistematização de estudos com tal designação específica: cultura visual. No artigo O Direito de Olhar (Mirzoeff, 2016b), o autor recupera um conceito de visualidade que fora utilizado no século XIX, expande seu olhar para complexos de visualidades e introduz o conceito de contravisualidade.

Toda comunicação que contenha elementos imagéticos está sujeita a questões relativas à visualidade, consciente ou inconscientemente. Se as imagens fazem parte do quotidiano escolar, por conseguinte, podemos indicar que alguma formação em cultura visual seja fundamental ao exercício da docência. Pensemos nas seguintes questões:

É possível existir uma educação que ignore a temática da cultura visual numa sociedade vastamente povoada por imagens artificiais humanas? O que a exclusão da cultura visual da educação básica nos diz sobre visualidades e contravisualidades?

Tomaremos aqui a liberdade de indicar um fato que não está marcadamente destacado como ato de contravisualidade, mas que acreditamos

que seja um exemplo importante. Borges (2015), ao falar sobre a inclusão obrigatória da história da cultura afro-brasileira na educação básica pela lei 10.639, de 2003 e da substituição desta lei pelo texto da lei 11.645 de 2008, que ampliou a obrigatoriedade para história da cultura afro-brasileira e indígena, indica que as alterações tiveram fortes repercussões na prática docente.

Borges (2015) fala de como a mudança na lei visava ampliar o escopo etnocêntrico do currículo obrigatório brasileiro, marcadamente de raiz europeia, para uma abordagem que contemplasse a diversidade racial, cultural, social e econômica no país. Tendência confirmada pela substituição da lei de 2003 pelo texto de 2008. A autora também indica como sendo papel da escola contribuir para a desconstrução de representações subalternizadas e escravizadas da cultura afro-brasileira como se essas fossem suas as únicas formas de existência e de contribuição cultural para a formação do Brasil.

Fontenele e Cavalcante (2020), fizeram um estudo focado na questão da prática docente dos conteúdos indicados pela referida lei de 2008. Os autores também indicam que cabe à escola “assumir este papel de formação de adolescentes e jovens em um contexto multicultural, multiétnico, plural e diverso” (p. 6). O artigo aborda ainda as questões práticas para aplicação da lei por três docentes de perfil diferentes. Uma das dificuldades relatadas logo no início era a falta de materiais didáticos escolares que apresentassem as referências da mudança de conteúdo, o que levou um tempo para acontecer. O artigo deixa evidente que a formação e capacitação docente para tais mediações é o elemento crucial para efetiva aplicação da lei, indicando ainda o currículo da formação de professores precisava contemplar o assunto em sua gênese.

A inclusão de tais conteúdos como obrigatorios no currículo brasileiro é o reconhecimento oficial de extensiva luta dos movimentos negros e indígenas para que sejam devidamente reconhecidos em seus direitos e deixem de ser alvos de discriminações quotidianas. Ambas culturas/etnias sofrem com complexos de visualidade da gênese colonial brasileira em que os verdadeiros cidadãos eram apenas os colonizadores. São séculos de discriminação que ainda perduram, o que torna mais que evidente que essas questões não se resolvem sozinhas, elas necessitam ser trabalhadas.

Buscar superar representações das culturas negras e indígenas que as colocam como eternas subalternizadas é também uma questão da cultura visual. Nesse caso, é um evidente encontro entre a educação e a cultura visual para o qual docentes devem estar minimamente preparados. É preciso compreendermos que as mudanças no sistema educacional podem levar gerações para gerar impactos em grande escala, mas que as discussões e melhorias devem ser incessantes.

A mediação de visualidades, nesse sentido, é um complemento à formação crítica e da autonomia. Difícil imaginar que cada docente do mundo irá trabalhar dessa maneira, atento e consciente às questões das visualidades. Nesse sentido, o que demarcamos na proposta de formação para uso da linguagem audiovisual por docentes é que a mediação de visualidades é um ponto indispensável.

Formação Audiovisual para Docentes – bases de uma proposta

Qual sentido ou mesmo a utilidade de se propor uma formação para docentes em uma comunicação de congresso? Ao fazê-lo, esperamos contribuir com aquilo que é mais basilar na construção de currículos

formativos ou desenhos de curso: princípios educativos e pedagógicos para elaboração de estratégias didáticas específicas.

Ao expormos as concepções que estão na proposta conceitual, esperamos, mais do que relatar a experiência de um curso, contribuir e estimular que formações sejam criadas e adaptadas para os mais diferentes contextos, tendo em comum o compromisso com certos princípios formativos. Assim como os projetos pedagógicos de cursos superiores no Brasil são pautados nas resoluções do Conselho Nacional de Educação, gostaríamos de propor alguns parâmetros para fomentar o debate na comunidade científica do MESTUDIES. E que princípios são estes?

Podemos dividir a base da proposta conceitual em três princípios básicos: princípio educativo, princípio pedagógico e princípio didático. É preciso discernir e discutir estas três instâncias da concepção formativa porque são elas que orientam a prática quotidiana que é o universo da educação formal. Docentes que trabalharam em mais de uma instituição de ensino, por vezes simultaneamente, podem ter experimentado como as concepções educativas e pedagógicas podem variar, o que consequentemente reflete na prática didática. Nesse sentido, a ordem dos princípios seria assim:

Figura 1

Princípios para propostas de formação

Princípio educativo → Princípio Pedagógico → Princípio Didático

Elaborado pelo autor

No caso dos Instituto Federais brasileiros, cuja a proposta institucional se situa na educação profissional e tecnológica, o princípio educativo é o trabalho. Este está disposto como princípio em sua forma ampla e não restrita ao emprego ou ao mercado de trabalho. A instituição não deve ignorar os modos de produção, as tecnologias e a relações de trabalho contemporâneas, mas isso não pode limitar seu fazer formativo.

Ao se formar uma pessoa para demandas específicas (e cada vez mais efêmeras) de mercado, como nos treinamentos técnicos, corre-se o risco de se ofertar algo obsoleto tão logo a formação esteja concluída, principalmente em cursos de 3 a 4 anos de duração. Ferramentas tecnológicas são substituídas e a natureza de vários empregos são alteradas. Por isso a formação para o trabalho precisa ser mais ampla do que a formação para o mercado. Uma vez formada por um sistema educacional para o trabalho, que é a base da construção do universo social humano, espera-se preparar a pessoa para forjar sua própria vida e adaptar suas faculdades de trabalho para exercício pleno da cidadania.

Reforçar princípios educativos e objetivos da educação é sempre necessário. Como tudo que é cultura, o hábito e o modo do cultivo determinam em boa parte os resultados da colheita. A conscientização sobre nossa herança histórica, os princípios de aprendizagem crítica e a capacidade de conduzir uma vida autônoma sempre devem ser rememorados.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2011) coloca que restringir-se à formação técnica é limitar a experiência da educação. Formar, segundo ele, deve sempre implicar as instâncias morais e éticas dentro das situações da vida, relacionando o que acontece na sala de aula ao quotidiano, de maneira crítica.

Como Freire não discutia um tipo de educação em si, como é o caso da educação profissional e tecnológica, ele discutiu exaustivamente pedagogias que se regiam pelos princípios da autonomia e da conscientização, na esperança de universalizá-los. Boa parte de seu trabalho, no entanto, é sobre os princípios pedagógicos.

O livro *Conscientização* (Freire, 2001) traz o princípio pedagógico de se criar didáticas a partir da sondagem do universo particular das pessoas a serem educadas, mais especificamente pessoas adultas que estavam a ser alfabetizadas. O relato de Freire é que trabalhar a partir do universo das pessoas era muito mais efetivo do que seguir um método linear de cartilhas genéricas de alfabetização. Dessa maneira o autor definiu um princípio pedagógico para alimentar a prática didática, tendo como base o intuito final da conscientização (princípio educativo) do ser em relação à sua condição no mundo.

O princípio pedagógico dos institutos federais é a pesquisa. Isso implica dizer que o planejamento docente deve compreender os princípios educativo e pedagógico para desenvolver suas estratégias didáticas. Quando um docente baseia todo seu plano didático em uma prática de aulas expositivas e exercícios de memória e repetição, não se contempla os fundamentos pedagógicos da instituição, mesmo quando objetiva o princípio educativo. É preciso articular os princípios norteadores.

No contexto da educação básica, no entanto, não se espera que o princípio pedagógico da pesquisa gere desde cedo resultados que revolucionarão as ciências como as conhecemos. O objetivo é que o ser aprendente aprenda a pesquisar em diferentes áreas do conhecimento, uma vez que a capacidade de empreender pesquisa é em si uma faculdade

poderosa para o desenvolvimento pessoal e, por consequência, social, tornando a pessoa intelectualmente autônoma, com alta capacidade de autodidatismo e livre para forjar sua vida social.

A compreensão e a articulação do princípio educativo do trabalho e do princípio pedagógico da pesquisa, a partir da experiência como docente em um instituto federal, tornou-se a base para uma proposta de estratégia didática para o uso do audiovisual no quotidiano escolar que se distancie de uma abordagem rasa, em que o material audiovisual estaria mais como instância ilustrativa que traz ideias de fora para dentro da escola e ignora o potencial pedagógico da realização audiovisual.

Como seria então uma formação audiovisual para docentes dentro dos princípios citados? Essa formação precisa ter, em primeiro lugar, a compreensão de que a linguagem audiovisual permite articular e comunicar através da associação de imagens, imagens em movimento e sons (falas, música, ruídos), o que abre diversas possibilidades para jornadas de pesquisa. Em segundo lugar, é preciso perceber que a contribuição da linguagem audiovisual na educação está mais associada ao fazer audiovisual, ou seja, à realização audiovisual por discentes do que a assistirmos materiais audiovisuais de outros contextos, embora a fruição possa ter seu lugar, afinal, trata-se de comunicação. Em terceiro lugar, docentes precisariam experimentar um pouco das possibilidades audiovisuais a partir da realização dentro da formação com intuito de fomentar as ideias sobre suas estratégias didáticas sem perder de vista os princípios educativos e pedagógicos, já que a elaboração didática exige criatividade. Por fim, e não menos importante, é preciso assumir a linguagem audiovisual como caminho viável de expressão e comunicação por parte de discentes, não o único caminho, mas que seja legítimo e não um apêndice.

Imagine se um trabalho acadêmico puder ser entregue de quatro formas diferentes, sem hierarquia entre formatos, à escolha discente: escrita, por imagens, por sons ou por audiovisual. Lembremos ainda que uma página de internet, por exemplo, pode conter os quatro formatos simultaneamente. Não seria essa uma estratégia inclusiva e de diversificação didática para diferentes tipos de trabalho e para diferentes tipos de pessoas em uma turma heterogênea?

Retornemos à pergunta: que implicações assumimos ao adotar a produção audiovisual por discentes como estratégia didática? O que podemos vislumbrar é que a utilização da linguagem audiovisual na educação aumenta o rol de mediações e de possibilidades didáticas para docentes. Diante de tantas considerações, resta ainda uma pergunta pertinente: todo esse incremento proporcionado pela adoção da linguagem audiovisual seria possível de se fazer através da ideia de capacitação rápida citada?

O fato de poder começar a utilizar novas formas de mediação não implica o domínio definitivo de pedagogias e didáticas eternamente replicáveis. É preciso compreender a docência como trabalho de constante renovação da relação com a aprendizagem, com a cultura e com o mundo. Não fazê-lo pode custar a desatualização da escola até que seja questionada sua própria necessidade de existência, como já é feito pela lógica utilitarista de concepções de mercado alienadas das demandas sociais.

De maneira mais objetiva, o que queremos dizer é que o estudo das mediações educativas é perpétuo e inerente à atividade docente. A mediação de visualidades citada nesse trabalho, que seria sem dúvida a parte mais onerosa de uma formação robusta, não é um conceito

estático, um pressuposto científico com *status de lei universal, mas um universo de estudos que se relaciona com a história e que necessita estar atento aos movimentos culturais contemporâneos, bem como dos debates próprios de seu tempo.*

Considerações Finais

Assumir a linguagem audiovisual como estratégia didática implica mais do que seu uso puramente técnico, ou pior, seu uso como veículo externo que traz informações educativas a uma audiência cativa e carente de educação. Tampouco o audiovisual na escola pode ser um dispositivo legislativo cuja motivação maior seja a formação de público para o cinema nacional.

A utilização da linguagem audiovisual é prenhe de possibilidades para potencializar processos de aprendizagens, mas é preciso haver consciência educativa e pedagógica na mediação educacional. A atividade docente tem nos elementos humanos que realizam a mediação um papel de extrema relevância no processo de aprendizagem discente. O sistema de educação universal, por si só, não garante práticas que visem autonomia e conscientização de discentes. Longe disso, temos diversos exemplos de sistemas educativos tecnicistas, autoritários e discriminatórios. A educação, como todo fator cultural, necessita ser cultivada sobretudo na constante lembrança de seus principais objetivos.

A formação docente para mediações, nesse sentido, é algo perene, que vai além de conteúdos de determinada área das ciências e precisa estar atenta à contemporaneidade, uma vez que o próprio quotidiano discente é terreno fértil para estratégias didáticas, sem dúvida, um processo criativo e desafiador da atividade docente.

A mediação que pretenda se valer da linguagem audiovisual não é diferente, carece de algum embasamento e preparo, muito embora não estejamos nos referindo a longos currículos formais, até porque docentes já detêm uma trajetória de aprendizagem e de autodidatismo. É fundamental, portanto, pensar e estabelecer fundamentos orientem formação para uso da linguagem audiovisual.

Referências

- Borges, E. M. de F. (2015). Inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica e superior: momento histórico ímpar. *Revista Científica FacMais*, 4(1), 1-14. http://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2015/08/artigos/cultura_africana.pdf
- Fontenele, Z. V., & Cavalcante, M. da P. (2020). Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-20. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046204249>
- Freire, P. (2001). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Centauro.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Mirzoeff, N. (2016a). *Cómo ver el mundo: una nueva introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Mirzoeff, N. (2016b). O direito a olhar. *ETD - Educação Temática Digital*, 18(4), 745-768.

EDUCAÇÃO NA ERA COVID-19: DESAFIOS DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL, JOGOS, CONEXÕES E INTERAÇÕES DOS PROFESSORES ÀS AULAS REMOTAS

*Elaine Garcia Oliveira¹
Osvando José de Moraes²*

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar os desafios dos professores do Ensino Superior, com a interrupção e substituição das aulas presenciais, pelas aulas remotas, que precisaram se reorganizar com tempo, espaço e material pedagógico para utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação e dar continuidade ao processo

-
1. Mestranda pelo programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP.
nanyego@yahoo.com.br
 2. Professor permanente do programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP.
Doutor em Comunicação Social pela Escola de Comunicação e Artes - USP.
osvando.j.moraes@unesp.br

ensino-aprendizagem, devido ao isolamento social, ocasionado pela pandemia do COVID-19, desde março do ano de 2020.

Com o avanço da educomunicação, muitos professores, sem experiência com a gravação e edição de vídeos, foram surpreendidos com o uso diário e obrigatório da linguagem audiovisual e técnicas comunicacionais para gravação dos materiais adequados aos alunos, dentro do cenário educacional, em que se levantou um panorama de desafios, entre eles, a transformação digital, comportamental e social, com aparição nítida das desigualdades sociais, da falta de letramento digital, da relação desestruturada entre imigrantes digitais e nativos digitais e a dificuldade de professores em dar continuidade ao processo de ensinar e aprender, de forma igualitária, a todos os discentes, frente aos problemas de conexão e acesso à internet, sentimentos de medo e insegurança relacionados ao COVID-19 e despreparo de professores com o uso de espaços virtuais.

Desde março do ano de 2020, o cenário da educação do mundo inteiro precisou se reinventar para adequar as aulas, a interação, a troca de discussões e a mediação do conhecimento de professores e alunos ao distanciamento social, emocional e físico, provocado pela pandemia do COVID-19. No Brasil, foi publicada a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, no Diário Oficial da União (DOU) que, “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”. Com isso, foi autorizada também, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, na Educação Superior e instituições de ensino públicas e particulares do país.

Com o uso das TDICS na educação, evidenciou o distanciamento entre alunos e professores, no que diz respeito, ao incentivo da pedagogia

crítica, capaz de despertar nos discentes o desenvolvimento de liberdade, cidadania, realidade social e política; fazendo dos encontros educacionais uma troca de conhecimento e não apenas um depósito de informação repetitiva e de memorização. Por muito tempo, no ensino presencial professores utilizavam práticas pedagógicas, em que os alunos eram comparados a instituições bancárias, na qual, o docente ensinava fórmulas, letras e informações científicas, e os alunos aceitavam como “enriquecimento e conhecimento”.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (Freire, 2005, p. 66)

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (Freire, 2005, p. 67). Transportar o ensino presencial ao ensino remoto de um dia para o outro, fez com que docentes insistissem em dar continuidade a forma de ensinar tradicional, automática e sem participação crítica do aluno, causando em muitos discentes o desinteresse nas aulas e no conteúdo.

Ainda de acordo com Paulo Freire, a pedagogia deve transformar a realidade do ser, de forma que ele descubra a sua importância no mundo em que vive.

O Novo Normal, que todos já estão acostumados, agora requer habilidades, formas de ensinar e aprender e tecnologia dentro da sala de aula, que não serão somente entre quatro paredes, mas por meio das

metodologias ativas com propostas para contemporaneidade, como sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido. A educação de forma remota se solidificou com a pandemia, mas continua vivendo um grande desafio: adequar a interação, a conexão com internet, a infraestrutura e a preparação de professores ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. E com a pandemia do COVID-19, esse obstáculo aumentou em grande parte das escolas do país, onde além, da familiarização com o digital, ainda é necessário conviver com a desigualdade social, de discentes e docentes, que faça bem a todos. Cordeiro (2020, p. 6, como citado em Miranda et al., 2020),

A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos: criação de vídeo aulas para que os alunos possam acessar de forma assíncrona além das aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula. Uma revolução educacional sobre o quanto a tecnologia tem se mostrado eficiente e o quanto as pessoas precisam estar aptas a esse avanço tecnológico.

Não podemos deixar de considerar e descartar que, a educação quebrou uma grande barreira, mesmo com toda dificuldade, entre os ensinos presenciais e híbridos, como o ensino à distância, educação inclusiva, ensino remoto, que estavam sendo discutidos há anos, mas que ainda faltavam força, vontade e coragem para serem colocados em prática. Sem muito tempo, esse processo rápido de transformação na educação colaborou para impulsionar também o interesse nos estudantes em relação às tecnologias. Com isso, um ecossistema educacional foi iniciado em todo mundo, principalmente no Brasil, marcando na história, uma nova trajetória de aprendizagem.

Linguagem Audiovisual como Método Pedagógico

Transformar professores, muitos ainda imigrantes digitais, em youtubers, editores de vídeos, roteiristas, iluminadores e outras funções relacionadas ao audiovisual, acrescentou mais uma tarefa a rotina dos docentes.

O cronograma de encontros frequentes, ao vivo ou gravados, despertou nos docentes, insegurança, medo e em até alguns casos, uma indisposição com a atividade profissional de uma vida inteira dedicada à docência, devido ao obstáculo de enfrentar uma câmera e um microfone, frente a uma sala virtual. Porém, com a rotina do “Novo Normal” seguindo por meses, juntamente com a esperança de vacinação e controle do Coronavírus, mês a mês, professores passaram a se habituar em ministrar aulas em formato online e em home office e a compreender que, além de ser a única forma de estar exercendo a profissão e estar próximo aos alunos, era possível elaborar conteúdo que interagisse com os estudantes, de forma a socializar não apenas o conhecimento, mas também o apoio, o carinho, o acolhimento e o amor.

Dessa forma, os professores por si só, despertaram-se para a importância de renovar a atividade docente, e que, com o divisor de águas, que foi a pandemia do COVID-19, a educação nunca mais seria a mesma e nem voltaria a ser tradicional, como era. Conforme Santos e Oliveira, que citam Schon (1992, p. 22) “diante desse novo paradigma para a formação docente com novos olhares do saber ensinar, fazendo uma reflexão do novo ambiente escolar para os alunos, entende-se que”:

O próprio processo de conhecimento, ajudando-o articular o seu conhecimento na ação como o saber escolar. Esse tipo de ensino é

uma forma de reflexão na ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (Schön, 1992, p. 22).

Ainda de acordo com Santos e Oliveira (2021, p. 105), essa transformação na educação, fez emergir um novo professor onde “esse olhar individual do docente faz progredir e se construir um novo educador, despertando o desejo de mudança na prática educacional”.

Promover o aprendizado conjunto, com criação de vínculos, passou a ser uma das saídas encontradas pelos professores para viver as aulas remotas, que se impôs como alternativa “temporária” para o momento e ferramenta pedagógica importante para construir o conhecimento.

No ensino superior, as aulas remotas, normalmente, têm o mesmo período de tempo das aulas presenciais tradicionais, onde duram em média 50 minutos. Com o uso, os docentes perceberam que, os recursos audiovisuais tinham também como objetivo permitir aulas mais atrativas, dinâmicas e com uma série de técnicas metodológicas, que nem sempre eram possíveis dentro de uma sala de aula, por falta de acesso à internet e recursos digitais. As Tecnologias da Informação e Comunicação, podem através do processo de aprendizagem, durante o uso nas aulas remotas, apoiar alunos e professores, na contribuição não apenas na melhora da oralidade, mas em funções importantes, como despertar a criatividade, a pesquisa e a curiosidade em conhecer novos conteúdos analisados durante o encontro virtual.

Além das preocupações comuns do professor em verificar iluminação, som, enquadramento, vestimenta e, o mais importante ser ele mesmo durante as aulas, o ensino remoto possibilita atividades conjuntas ou

individuais propostas aos estudantes, feitas com computador ou smartphone, conexão à internet e até programas específicos, a criarem vídeos, independente da área, para serem apresentados em forma de seminários, trabalhos ou mesmo em forma de avaliação, que era tradicionalmente feita com perguntas e respostas, em folhas de papel.

Tradicionalmente, o processo educacional foi construído por meio do relacionamento face a face e na palavra escrita (Pires, 2010, p. 3). Com a chegada das novas tecnologias, possibilitou que a linguagem audiovisual se tornasse um instrumento de aprendizado.

A imagem é hoje a forma superior de comunicação. E, contrariamente ao que tem acontecido com a escrita e com o livro, que não têm conseguido substituir a linguagem, hoje estamos diante de uma técnica que tende a generalizar sua supremacia. As instituições oficiais de ensino já não podiam ficar indiferentes a esta inovação tecnológica que modificava profundamente o processo de assimilação emocional e racional da realidade. Então os educadores foram obrigados a rever a concepção que tachava o audiovisual de uma ameaça ao ensino tradicional. Já não se trata apenas de uma elite ou de uma minoria de privilegiados ou de especialistas que se vê afetada por esse fato, mas da massa do povo, da humanidade, já que serão nações inteiras as que passaram, talvez, da cultura da palavra à cultura da imagem sem passar pela etapa intermediária da escrita e do livro. (Silbiger, 2005, p. 283)

Não podemos deixar de citar, mesmo não sendo o tema principal deste trabalho, de que as aulas remotas, também podem ter um papel de inclusão social muito importante nesse período de pandemia, onde deficientes visuais e auditivos, puderam contar com os recursos audiovisuais para acessarem seus conteúdos, que até pouco tempo, era feito apenas dentro de uma sala presencial, com o professor como mediador de informação e conhecimento. Dessa forma, com materiais específicos,

e uso de plataformas de streaming, foi possível, em muitos casos, fornecer condições favoráveis para pessoas com necessidades educacionais especiais, visuais ou auditivas, por meio de técnicas de legenda, ou libras, conseguir dar continuidade aos estudos de forma respeitosa socialmente. Por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação foi possível integrar, desenvolver habilidades e valorizá-los como seres críticos na sociedade.

Gamificação nas Aulas Remotas

Jogar é uma prática conhecida desde a infância, com a função de distrair, divertir e interagir entre o jogador e o grupo ou equipe que está participando da atividade. “É possível perceber que o brincar tem uma história, uma origem e na realidade possui todo um desenvolvimento que começa desde as primeiras relações entre a mãe com a criança” (Silva, 2021, p. 6), que ainda destaca que as brincadeiras fazem com que o ser seja reconhecido, respeitado na sua singularidade e que, com o tempo, existe uma evolução do brincar sozinho para o brincar em grupo, trazendo novas experiências.

Em grande parte dessas brincadeiras, o objetivo maior é recrear, mas os jogos, utilizando das Tecnologias da Informação e Comunicação, também conhecidos atualmente, como gamificação, podem contribuir como instrumentos educacionais específicos para colaborar com o aprendizado. Os jogos podem auxiliar os alunos a despertar sentimentos e habilidades como foco, dedicação, respeito, atenção e incentivar hábitos, como leitura e pesquisa, por aguçar a curiosidade. Lima (2021, p. 5) cita Santos (2001, p. 60), “a ludicidade é uma necessidade do ser

humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão, pois aprender de forma divertida é apenas mais uma forma de aprender”.

Conforme Busarello et al. (2014, p. 13) “o desenvolvimento de novos produtos e sistemas deve levar em consideração, além de fatores tecnológicos, a tendência de que a sociedade contemporânea parece estar cada vez mais interessada por jogos”. Os autores citam Furió et al. (2013) “o ato de jogar, além de proporcionar prazer, é um meio do sujeito desenvolver habilidades de pensamentos e cognição, estimulando atenção e memória”.

A gamificação é considerada uma metodologia ativa, onde o aluno constrói o seu aprendizado de forma coletiva e o professor pode utilizá-lo em sala de aula para contribuir com conteúdos densos ou mais difíceis de serem interpretados de forma mais clara. A gamificação é amparada por um tripé, onde suas técnicas são baseadas no uso da mecânica (regras), dinâmica (comportamentos), estética (emoções) e de elementos do jogo (Gonçalves et al., 2016).

Para manter protocolos sanitários de combate ao COVID-19, as aulas presenciais precisaram ser substituídas pelas aulas remotas e os professores se utilizaram das Tecnologias da Informação e Comunicação diariamente para continuar com o contato entre os alunos. Aliás, a tecnologia se tornou a grande aliada dos docentes nos anos de 2020 e 2021.

Neste contexto, o professor passa por mudança repentina aderindo e adaptando-se a outros recursos tecnológicos que não faziam parte do cotidiano escolar, dentre estes recursos temos, celular, notebook, tablet e smartphone. O interessante é que neste período de pandemia todos os professores passaram a ver os recursos não pedagógicos como recursos indispensáveis a atual conjuntura escolar, assim respeitando as normas de exigências de saúde pública (Costa et al., 2020, p. 3).

Dessa forma, para implantar a gamificação nas aulas remotas, não é tarefa difícil. É preciso adaptar professores e alunos à cultura digital. A educação 4.0 traz benefícios aos estudantes, no sentido, deles explorarem o próprio potencial e identificar formas de aprender, por meio das tecnologias, que eles se identificam como métodos de ensino. Já o professor colabora com a aprendizagem do aluno, ressignificando a sua função de docente, como facilitador de conhecimento neste processo ensino-aprendizagem.

Essas constatações nos fornecem evidências que só reforçam que as aulas remotas têm suas especificidades de planejamento, metodologia e exigem formação adequada. São aulas que necessitam de uma atenção e recursos diferenciados das salas de aula presenciais e que cumpram a difícil missão de tornar a experiência do aluno mais significativa. Esses dados revelam, ainda, o quanto é preciso preparar estudantes e professores para lidarem com situações de ensino e aprendizagem em ambientes não-formais de ensino. (Cerigatto, 2021, p. 3)

Rocha (2021, p. 3) concorda com Cerigatto, no sentido de que os docentes precisam planejar as aulas e se atentar a quatro pontos importantes: “O que vamos entregar nesta aula? Temos conhecimento das expectativas de nossos estudantes? Estamos entregando conhecimento novo ou fazendo uma apresentação do que existe? Quais níveis de interação e transformação devemos considerar para atingir o propósito esperado para esta aula?”. Rocha (2021, p. 3) cita Moran (2021), que faz algumas considerações em relação ao conjunto de preocupações da realidade imposta pelo ensino on-line.

O ensino híbrido, na sua concepção básica, combina e integra atividades didáticas em sala de aula com atividades em espaços digitais

visando oferecer as melhores experiências de aprendizagem à cada estudante. No Ensino Híbrido o foco está mais na ação pedagógica dos docentes (no planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo)

Além da organização do conteúdo que será ministrado, o docente precisa se atentar a levar aos alunos a construção do senso crítico e valores, mesmo que dentro de uma situação pandêmica, distante e sem o contato físico, é possível por meio das aulas remotas, utilizando-se da tecnologia. Essa interação entre aluno e professor, além de gerar confiança, cria laços de amizade, acolhimento e afeto que permeiam por toda a vida, independentemente da idade. Motivar estudantes com técnicas e métodos de aprendizagem divertidas podem ser uma forma de tornar esse momento tão ímpar que o mundo está vivendo, em algo mais leve, que distraia e que faça bem a todos. Miranda et al. (2020, p. 8, citam Cordeiro, 2020, p. 4),

O avanço das tecnologias digitais de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador. O uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser vista sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação.

Os jogos colaboram também com outro ponto muito importante do ser humano: a socialização. Embora, alguns modelos permitam que o aluno faça o seu roteiro individual, na maioria dos casos, é possível

integrar estudantes, mesmo que de forma on-line, para conduzirem a atividade, do jeito que possibilite o diálogo e troca entre os pares. Essa interação, dentro ou fora da sala de aula, contribui com a amizade, com a distração, com as escolhas por afinidade e até mesmo, a inclusão do professor nesse processo, que além de mediar o conhecimento se torna uma ferramenta sentimental importante, como um laço afetivo e vínculo, que nutrido, será lembrado por toda a vida do aluno. Neste momento, ainda de isolamento social controlado, com o início dos retornos presenciais das escolas e faculdades (em alguns setores), de empresas, de abertura de bares, praças e parques, mesmo que ainda de forma tímida, a forma como o professor irá conduzir, conversar e experimentar as possibilidades práticas dentro da sala de aula virtual, contribuirão para a formação do aluno e também para o amadurecimento emocional e psíquico de ambas as partes.

Atuação do Professor nas Aulas Remotas

Muitos docentes, durante a pandemia, têm se encontrado em estado de esgotamento. Já que são aulas planejadas com antecedência, material de apoio, vídeos complementares, atendimento individual ao aluno para sanar dúvidas, muitas vezes, sem horário para início e término, e, em alguns casos, a pais, correção de material com prazos, postagem de exercícios ou materiais em plataformas, avaliações, além de questões burocráticas, como incessantes reuniões com gestores ou coordenadores, entre outros afazeres diários. Muitos professores não tinham os equipamentos necessários para se transformarem em youtubers de um dia para o outro. Grande parte dos produtos eletroeletrônicos eram caseiros

e serviam apenas para pesquisa, digitação de atividades ou preparação de aulas teóricas em PowerPoint, Word ou programas mais simples.

Esse cansaço se deve, principalmente, em além de interagir com o aluno virtualmente, o professor deve mostrar engajamento, como era feito no ensino presencial. O que, na maioria das vezes, não acontece. Até porque, alunos não têm o costume de ligar a câmera e o microfone, por timidez ou por falta dos equipamentos. As conversas nos chats, não conseguem fluir da mesma forma que pessoalmente, e o professor precisa se reinventar para conseguir ministrar a aula dentro do tempo necessário estipulado de 50 min, em média. Miranda et al. 2020, p. 8, que citam Pezzini & Szymanski, 2015):

Dentre todas as dificuldades pelas quais passa a educação no Brasil, destaca-se, atualmente, um grande desinteresse por parte de muitos alunos, por qualquer atividade escolar. Frequentam as aulas por obrigação, sem, contudo, participar das atividades básicas. Ficam apáticos diante de qualquer iniciativa dos professores, que se confessam frustrados por não conseguirem atingir totalmente seus objetivos. (Pezzini & Szymanski, 2015, p. 1)

Outro ponto citado, é que muitos jovens, mesmo sendo considerados nativos digitais, muitos não têm familiaridade com a tecnologia, apenas com o uso em redes sociais. Monteiro cita Trevisan,

O ato criador surge de uma situação de liberdade; educar é fomentar a libertação, fomentar a liberdade, de modo que o homem se engaje em atos com toda a sua alma. Educar é levar o homem a se expor na sua ação, a criar, através da ação. (Trevisan, 1995, p. 9)

Além disso, não podemos deixar de citar, sobre o espaço onde o professor ministra sua aula e o aluno a assiste. O ambiente pode ser um

dos principais obstáculos quando o assunto é atenção. Em entrevista ao site Estado de Minas, na editoria Educação, em 17/05/2021, às 7h18, feita pela jornalista Márcia Maria Cruz, o psicólogo Luciano Melo, que atuou na área escolar e de coordenação da mesma por 23 anos, explicou que “O espaço escolar e, em especial a sala de aula, apresenta uma configuração típica de estudo que o quarto ou a sala de casa não podem retratar”.

Miranda et al. (2020, p. 4, citam Goldbach & Macedo, 2007) que falam exatamente sobre a importância da preparação e do espaço para ministrar aulas.

Relatam que é muito importante que os cursos de atualização dos docentes proporcionem várias estratégias de ensino modernas, como o uso de equipamentos de informática, para aperfeiçoar o modo de ensino. Inesperadamente, por conta da pandemia do coronavírus, os docentes passaram a ajustar os planos de aula, focalizar em novas estratégias e adaptaram os espaços nas suas casas tentando assim adequar o ensino presencial a realidade do ensino desenvolvido a distância.

Outro ponto citado pelos autores Miranda et al. (2020, p. 5) é sobre o isolamento social familiar, onde muitos estão “confinados dentro de casa causando, por muitas vezes, estresse e até violência física e/ou psicológica”. A situação reflete tanto em professores, quanto em alunos, já que pais e familiares não têm a mesma paciência, tempo e dedicação que os docentes na escola, bem como entendimento sobre as matérias ensinadas durante as aulas, por não lembrarem dos conteúdos ou por não terem tido a oportunidade de frequentar ou aprender em uma escola. Em muitos lares, alunos e professores precisaram dividir o mesmo espaço de estudo com outros membros da família, devido às

atividades profissionais da grande maioria das pessoas ser transferida para o home office ou mesmo das aulas remotas de outros integrantes da família, onde são realizadas por meio da mesma conexão de internet ou pelo mesmo aparelho eletroeletrônico, como computadores, notebooks, tablets ou mesmo smartphones.

Aos poucos, a sociedade se adaptou obrigatoriamente ao “Novo Normal”, que dificilmente voltará a ser como antes. Para a educação, essa nova trajetória de transformação digital precisará ser colocada em prática quando o ensino presencial retornar a rotina. E aproveitar no processo ensino-aprendizagem, os métodos utilizados à distância para seguir com o futuro da educação.

Conclusões

Através das aulas remotas, podemos perceber, docentes e discentes, que a educação, independentemente de como se dá o processo de ensinar e aprender, é um dos fatores mais importantes da sociedade. Pois, por meio da educação é que uniremos forças para vencer obstáculos.

Durante a pandemia, onde vimos muitas desigualdades sociais virem ainda mais à tona, o despreparo de educadores em relação à tecnologia, os problemas de adaptação com câmeras, microfones e até espaços de estudo em casa que proporcionem foco e atenção, bem como a disciplina tanto de professores quanto de alunos, em um momento de grande abalo emocional para todos.

A COVID-19 trouxe muitos ensinamentos à educação e também foi um grande divisor de águas deste segmento, que não apenas alfabetiza e prepara para o mercado de trabalho, mas também humaniza e prepara seres humanos para a vida.

Ainda é cedo para afirmar como será a vida pós-pandemia, em todos os setores da vida humana, até porque, mesmo com a vacina, o Coronavírus ainda continua em descontrole em várias cidades do país e do mundo. Mas, já sabemos, que nada será igual. A partir de agora, estaremos mais preparados em adaptarmos ao novo, de uma maneira mais rápida do que antes, mas seguimos na esperança de que um dia, voltaremos a andar nas ruas, frequentar escolas e cursos, trabalharmos sem medo de contrair o vírus, termos a vida social, viajar e aproveitar os momentos entre amigos e familiares. Até que isso aconteça, vivemos de forma remota ou presencial com controle, preservando a nossa vida e de quem está próximo a nós.

Referências

- Alves, L. (2020, 04 de junho). Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Revista Educação*, 8(3), 348-365. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>
- Alves, L. (2016). Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. *R. Educ. Públ.*, 25(59/2), 574-593.
- Cerigatto, M. P. (2021). Construindo Conhecimento por meio de Jogos Digitais com Narrativas Interativas: Engajamento na Cultura Participativa em Aulas Remotas. *Revista EAD em Foco*, 11(2), e1242.
- Costa, C. E. da S., Saboia, R. C., Menezes, C. P. da S. R., Magalhães, G. M. da S., Pereira, M. S. (2020). Aplicabilidade da gamificação em sala de aula em períodos de pandemia. *Brazilian Journal Development*, 6(10). doi:[10.34117/bjdv6n10-416](https://doi.org/10.34117/bjdv6n10-416)

Cruz, M. M. (2021, 17 de março) Educador sobre as aulas remotas: ensino exige afetividade, não distanciamento. *Estado de Minas*. https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2021/05/17/internas_educacao,1267224/educador-sobre-aulas-remotas-ensino-exige-afetividade-nao-distanciamento.shtml

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Gonçalves, L., Giacomazzo, G., Rodrigues, F., & Macaia, B. (2016). *Gamificação na Educação: um modelo conceitual de apoio ao planejamento em uma proposta pedagógica* [Trabalho apresentado em simpósio]. Anais do SBIE 2016 (Proceedings of the SBIE 2016), Uberlândia, MG, Brasil.

<https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/6818>

Lima, J. A. P. L. (2021). O jogo, a gamificação e o lúdico no ensino de Geografia durante a pandemia da Covid-19. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia*, 3(1), 95-104.

Miranda, K. K. C. de O., Lima, A. da S., Oliveira, V. C. M. de, & Telles, C. B. da S. (2020). *Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos* [Trabalho apresentado em congresso]. Conedu - VII Congresso nacional de educação, Maceió, AL, Brasil. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf

Monteiro, S. da S. (2020). (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da Covid-19. *Revista Augustus*, 25(51).

Portaria N° 343, de 17 de Março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

Santos, Y. de., & Oliveira, V. J. de. (2021, 10 de agosto). Desafio e contribuição da formação de professores em tempo de aulas remotas. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(42).

Silbiger, L. N. (2014). O potencial educativo do audiovisual na educação formal. In A. Fidalgo & P. Serra (orgs.), *Campos da Comunicação* (Volume IV, pp. 375-394). Universidade da Beira Interior.

Silva, D. F. da S. (2016). *Ludicidade no processo de aprendizagem: uma análise sob a visão dos educadores infantis* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal da Paraíba]. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1808/1/DFS17062016>

Rocha, F. E. (2021.). *Desafios da aula online*. http://abed.org.br/arquivos/desafios_da_aula_online-enilton_rocha.pdf

LA VIDEOCONFERENCIA COMO TECNOLOGÍA EMERGENTE EN EDUCACIÓN PRESENCIAL DE NIVEL SUPERIOR

*Georgina Ávila¹
Melisa Busaniche²*

Lejos de describir historias maravillosas y secretas, donde existen elixires, mágicas recetas o piedras filosofales, capaces de transformar lo que tocan en oro, lo que intentaremos esbozar difiere mucho de ese tipo de relatos fantásticos.

Escribir sobre prácticas educativas, no es tarea sencilla, sobre todo teniendo en cuenta que los narradores directos se encuentran implicados en ellas.

-
1. Abogada, Profesora del Nivel Superior.
Estudiante de Maestría en Com. Digital Interactiva, Univ. Nacional de Rosario.
georavila@gmail.com
 2. Licenciada y Prof. en Comunicación Social (Univ. Nacional de Entre Ríos).
Locutora Nacional Mat. N° 12.398 (Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica).
Estudiante de Maestría en Com. Digital Interactiva, Univ. Nacional de Rosario.
melibu17@hotmail.com

La idea del presente trabajo es describir y analizar dos experiencias educativas en el nivel superior, en las que se hizo uso de la videoconferencia como recurso/medio de enseñanza y aprendizaje para suplir la presencialidad.

A partir de la teoría de la Ecología de los Medios de McLuhan, se interpretan las diferentes formas de interrelación educativa, comportamientos, emociones y acciones de los actores educativos que son afectados por la irrupción de la videoconferencia en el aula presencial (según sea el soporte tecnológico utilizado).

Para ello se analizan las experiencias anuales del dictado de clases en dos Instituciones de Nivel Superior, una de gestión pública en Santa Fe de la Vera Cruz y otra de gestión privada en Córdoba Capital.

El análisis se circunscribe (en cada institución educativa) a un grupo de alumnos y el docente a cargo para explorar, y en su caso, comparar los efectos del uso de la videoconferencia como recurso para la enseñanza y el aprendizaje presencial y que fuera impuesto obligatoriamente, a causa de la emergencia sanitaria reinante en la República Argentina por la pandemia Covid19, como reemplazo de la presencialidad.

Es así, que el propósito parte de la necesidad de elucubrar, tratando de tomarnos un momento y así aquilatar, discurrir y observar, teniendo en cuenta a lo largo del desarrollo la “vigilancia epistemológica”³ propuesta por Bourdieu.

Para ello creemos pertinente retomar lo planteado por Freire (1997):

3. La referencia a la vigilancia epistemológica como aquella actividad que ejerce el investigador cuando logra reconocer la clara separación entre el discurso científico y la opinión común. Resulta en una actitud que el investigador debe tomar a lo largo de todo el proceso de construcción y responde, en definitiva, a los actos epistemológicos del procedimiento científico.

El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. (p. 48)

Marco Teórico

Ecología de los Medios

Para el análisis e interpretación de las experiencias educativas indicadas, se hace necesario introducir algunos conceptos claves de la teoría de la Ecología de los Medios, especialmente los postulados de quienes se consideran como padres fundadores, es decir, Marshall McLuhan y Neil Postman.

Según Postman,

la ecología de los medios es el estudio de los medios como ambientes” y explica que la palabra “ecología implica el estudio de ambientes: su estructura, contenido e impacto en la gente. Un ambiente es un complejo sistema de mensajes que impone en el ser humano formas de pensar, sentir, y actuar (Postman, s. f. como se citó en Islas Carmona, 2015, p. 1061)

De esta manera, continúa el autor, la Ecología de los Medios estudia cómo los medios de comunicación inciden en la opinión humana, la comprensión, la sensación y los valores.

Como lo señala Scolari (2010), para Postman el surgimiento de un nuevo medio no se limita a ser agregado a lo ya existente, sino que cambia todo su entorno; es decir, que un nuevo medio modifica todo el ecosistema en sí mismo dando lugar a nuevas interrelaciones (Gómez Ocano & Jodar Velázquez, 2019).

A su vez, McLuhan “nunca se cansó de repetir que los medios de comunicación forman un ambiente sensorial o entorno (medium) en el que los seres humanos nacen y crecen” (2006, como se citó en Scolari 2010).

Asimismo, Scolari sostiene que la metáfora de la ecología de los medios, permite dos sentidos o interpretaciones; por un lado, en una “dimensión ambiental”, los medios son ambientes que afectan a los sujetos que las utilizan y en segundo lugar en una “dimensión intermedial”, los medios son especies que se relacionan y compiten entre sí, ningún medio existe solo, sino exclusivamente en interacción con otros medios, “puesto que los medios son especies que viven en el mismo ecosistema y establecen relaciones entre sí” (Albarelo, 2015, p. 327).

En relación a lo expuesto, coincidiendo con Islas (2015), es dable mencionar la “tétrada de McLuhan” que es entendida como conclusión del trabajo intelectual de McLuhan. La misma incluye cuatro leyes (cuestionamientos) que permiten ser aplicadas a todos los medios y parten del impacto que estos ejercen en la ecología cultural de las sociedades: “¿Qué extienden los medios o tecnologías? ¿Qué vuelven obsoleto? ¿Qué recuperan? ¿Qué revierten?” (Isla, 2015, p. 1073).

Es decir, la primera ley se refiere a la extensión, toda tecnología prolonga, reemplaza, incrementa, etc., una facultad física o psíquica del hombre. La segunda ley, la obsolescencia, como consecuencia de la extensión, partes determinadas del entorno de lo extendido se vuelven obsoletas, disminuyen, dejan de ser usados. La tercera ley es la recuperación, ante los efectos de toda nueva tecnología, gradualmente se recupera el equilibrio, recuperando y adaptando algo obsoleto. La cuarta ley es la reversión, cuando una tecnología llega a su límite, invierte sus características y pueden surgir otras particularidades.

Finalmente, es importante tener presente que “cada tecnología contiene una filosofía que expresa la forma en que la gente usa su mente, su cuerpo, cómo codifica el mundo, qué sentidos amplifica y qué tendencias intelectuales y emocionales descarta” (Postman, 1998 como se citó en Scolari, 2010).

Videoconferencia como Tecnología Emergente en Educación Presencial

A raíz del aislamiento social obligatorio impuesto en la República Argentina como consecuencia de la pandemia COVID-19, en todas las instituciones educativas de tipo presencial, el año lectivo 2020 tuvo que dejar de lado el aula física para desarrollarse en el espacio virtual, y para ello se hizo uso de diversos recursos tecnológicos, algunos sincrónicos y otros asincrónicos.

Uno de los recursos o medios de comunicación que se utilizó para cubrir el espacio que correspondía a las clases ordinarias presenciales fue la videoconferencia sincrónica.

“Se puede definir la videoconferencia (VC) como la combinación tecnológica de audio, vídeo y redes de comunicación que permite la interacción en tiempo real entre personas remotas” (Hendricks & Steer, 1996, como se citó en Isla Montes & Ortega Molina, 2001, p. 3).

Asimismo, son conceptualizadas como “sesiones o clases en las que el alumnado y el profesorado se conecta e interactúa entre sí en tiempo real, gracias al empleo de plataformas y aplicaciones virtuales” (Gegenfurtner et al., 2020, como se citó en Roig Vila et al., 2021, p. 199).

Es claro, que la imposición de la videoconferencia, llevó a que la educación presencial se debiera adaptar o asumir características propias de la educación a distancia.

Se piensa que la educación presencial presenta las características que Aparici y Silva (2012 como se citó en Gómez Ocano, & Jodar Velázquez, 2019), señalan:

En primer lugar, los contenidos escolares empleados tienden a ser tramitados con mensajes cerrados, lineales y secuenciales. En segundo lugar, el emisor principal (profesor) generalmente funge como un presentador que busca atraer la atención del receptor (por seducción y/o imposición) basado en su universo cultural e ideológico. Por último, se presume que los estudiantes deben comportarse como receptores pasivos, capaces de asimilar los mensajes tal como se enseñan. (p. 144)

En cambio, y de conformidad con Fernández (2010, como se citó en Juca Aulestia, 2016) la educación a distancia “combina el aprendizaje autónomo y el acompañamiento tutorial la cual es impartida por docentes” (p. 2356) apareciendo el profesor como facilitador, consejero, orientador, etc., funciones y comportamientos un poco diferente a los desempeñados en las aulas físicas.

Asimismo, continúa señalando Juca Aulestia (2016) que la comunicación es muy importante en la labor del tutor a distancia, quien necesita de medios tecnológicos para la interacción entre docentes y alumnos, alumnos con otros alumnos y docentes con otros docentes, ya sea mediante chat, foros y la videoconferencia que hace, que la comunicación sea síncrona permitiendo además un aprendizaje colaborativo.

Reconoce a la videoconferencia como una videocolaboración que tiene las siguientes particularidades: permite unir a varias personas en un mismo espacio virtual, intercambiar o compartir datos y contenidos, comunicación bidireccional, mensajería instantánea vía chat, entre otras (Juca Aulestia, 2016, p. 2356).

Se agrega, también, que este sistema de comunicación posibilita una retroalimentación inmediata y puede disminuir los sentimientos de aislamiento y soledad (Chen et al., 2020; Trespalacios & Uribe-Florez, 2020, como se citó en Roig Vila et al., 2021, p. 199).

Metodología

En el análisis de las experiencias se utiliza un enfoque mayormente cualitativo con aportes cuantitativos. Se parte de descripciones y observaciones de los actores involucrados, a modo de reconstruir la realidad y lograr una mayor comprensión de la temática. Sobre la base de datos estadísticos obtenidos del cursado de las materias correspondientes se elaboran algunas aproximaciones cuantitativas que apoyan la descripción realizada y pueden servir como punto inicial de una investigación posterior.

Descripción de Experiencia 1

Una de las experiencias elegidas para el análisis se trata del dictado de las asignaturas Estructura y Análisis de Puestos (1er. cuatrimestre) y la Asignatura Derecho Laboral (2do. cuatrimestre) ambas del 2do. año de la carrera Tecnicatura Superior en Recursos Humanos que son dictadas por el mismo docente al mismo grupo de alumnos. Las asignaturas indicadas, se dictan en la opción pedagógica presencial en la institución educativa de nivel superior pública de gestión privada SABER I.S.E.A.N. (“Saber” Instituto Superior de Estudios en Administración y Negocios), que funciona en la provincia de Córdoba, República Argentina.

La Institución educativa mencionada forma profesionales técnicos superiores en las áreas económicas y de gestión, ocupacionales específicas y de la formación profesional vinculadas con la vida cultural, productiva

y social a nivel local, regional, provincial y nacional. Asimismo, SABER hace uso de la plataforma Moodle como soporte de aulas virtuales de cada una de las materias de las diferentes carreras desde el año 2010.

Por el aislamiento obligatorio impuesto a causa de la pandemia por Covid19, el desarrollo de los encuentros presenciales fueron reemplazados por el uso de videoconferencias sincrónicas, respetando el horario de clases originalmente establecido en el cronograma cuatrimestral. En el caso de las materias indicadas, las videoconferencias se llevaron a cabo una (1) vez a la semana, durante tres (3) reuniones consecutivas vía aplicación Zoom, de 40 minutos de duración cada una.

Todas las semanas, entre la segunda y tercera reunión, se realizaba un intervalo de 20 minutos (aproximadamente) a fin de que los alumnos elaboraran la actividad sincrónica obligatoria, que podía ser individual o grupal (mediante WhatsApp), para su posterior publicación en foro de aula virtual (Moodle) y control vía oral en la última videoconferencia de ese día.

Descripción de Experiencia 2

Otra experiencia seleccionada como referencia para el análisis, consiste en el dictado de las materias Museología Tics y Digitalización I (de carácter anual) en primer año y Diseño de Proyectos Culturales (de carácter anual) en tercer año de la carrera de Tecnicatura en Museología y Gestión Patrimonial. Ambas materias desarrolladas por la misma docente y en una institución de formación técnico profesional de gestión pública de la ciudad de Santa Fe de la Vera Cruz, República Argentina.

En la actualidad, el Instituto 12 “Gastón Gori”, cuenta con seis carreras de Tecnicatura entre las que figuran: Museología y Gestión Patrimonial,

Bibliotecología, Comunicación Social, Locución, Ambientación y Decoración de Interiores y Archivística. Todas de carácter presencial; ninguna de ellas a distancia.

El establecimiento, si bien, tiene un sitio web institucional, solamente presenta allí la oferta educativa e información relevante en cuanto a la vida académica y actividades que se desarrollan en el mismo. Debido a la pandemia de Covid19, el Ministerio de Educación puso a disposición para fortalecer el vínculo educativo y dar continuidad a las actividades desde el hogar, la utilización de la plataforma Google Classroom para facilitar la creación de aulas virtuales y Google Meet, para realizar videoconferencias, es decir, contacto visual y por audio con los estudiantes. Dichas aplicaciones pueden ser sostenidas desde una computadora, tablet o celular.

Es de destacar, que las videoconferencias tuvieron una frecuencia quincenal de dos horas cátedra (80 minutos de reloj), contando con actividades semanales de lecturas obligatorias, trabajos prácticos y examen parcial. Las cuales fueron realizadas a partir del espacio de Google Classroom, estableciendo fechas de entrega que debían ser respetadas.

En relación a los alumnos de primer año, debieron realizar un cursado totalmente virtual, teniendo que conocer a profesores y compañeros mediante pantallas, manera de trabajar solo imaginada en futuros dis-tópicos, la que se tornó real en el ciclo 2020.

Por otra parte, en el caso de la materia dictada en tercer año Diseño de Proyectos Culturales, se trabajó con una muestra virtual del museo institucional, en el marco de los 100 años de radio en Argentina. Para ello, se articuló interdisciplinariamente con otras cátedras de la carrera, posibilitando la creación de dicha muestra que fue pensada

para su realización de forma corpórea, pero finalmente presentada de manera virtual.

La videoconferencia permitió, en tiempo de aislamiento, un acercamiento supletorio que facilitó el contacto con los alumnos distribuidos en diversos espacios geográficos de la ciudad.

Análisis de las Experiencias

Si consideramos los postulados de la teoría sobre Ecología de los Medios, se entiende que la videoconferencia aparece como nueva tecnología para la educación presencial; es decir, si bien, es cierto que el uso de la videoconferencia no es nuevo en educación a distancia, por las circunstancias actuales se presentó como necesaria, generalizada y nueva en la educación de tipo presencial.

De este modo, se observó en las experiencias presentadas que la videoconferencia se implantó como nueva tecnología, toda vez que la mayoría de los actores educativos desconocía las diferentes plataformas o aplicaciones que facilitaban su uso e implementación (Meet, Zoom, WhatsApp, Skype, Jitsi Meet, etc.) e incluso se vieron impelidos a incursionar en sus funcionalidades, especificaciones técnicas, aprender nuevas formas de pensar, sentir y actuar (Postman, s.f., como se citó en Islas Carmona, 2015) para el desarrollo de los encuentros presenciales pautados.

En el caso de la Experiencia 2, al inicio del ciclo lectivo y sin horizonte definido sobre cómo trabajar, el Ministerio de Educación facilitó cuentas oficiales para el uso de Meet. Frente a esta directiva, los docentes acordaron cómo organizar la frecuencia de desarrollo o presentación de las videoconferencias, evitando la saturación y sobreexposición del alumnado a esta dinámica.

En cambio, en la Experiencia 1, la dirección del establecimiento inicialmente dió libertad en cuanto al uso de Zoom, Meet u otro tipo de plataforma para el dictado de clases; autorizando, también, otros medios de comunicación con el alumnado como utilización de foros, chats u otros recursos de aula virtual en Moodle, siempre y cuando el docente estuviera a disposición del alumno en la franja horaria correspondiente a su materia.

Por lo mismo, la incursión de la videoconferencia en el aula presencial implicó una serie de cambios en el entorno o ambiente educativo generando nuevas interrelaciones (Gómez Ocano & Jodar Velázquez, 2019).

De ahí que, se pudo observar (en ambas experiencias), una participación más activa por parte de los estudiantes quienes solicitaron la utilización de la videoconferencia por sus docentes y en todas sus materias. Reconociendo en este hecho una mayor injerencia del alumnado en el diseño de las prácticas educativas.

También, fue notorio el incremento de consultas vía mensajería interna de Moodle, correo electrónico o Classroom en torno a las actividades y/o dudas sobre contenidos desarrollados.

Asimismo, en relación a la Experiencia 1, se introdujeron prácticas como el uso de foros y chats sincrónicos para la resolución de actividades de aplicación y revisión de los conceptos expuestos en las videoconferencias.

En cuanto a la Experiencia 2, la videoconferencia posibilitó concertar y desarrollar un conversatorio virtual con la Gerente de la Red Museística de Lugo (España), Gestora Cultural y Comisaria de exposiciones española; gestando interrelaciones poco probables por la distancia

geográfica, conectividad y muchas veces la concepción imperante actual sobre el dictado de clase presencial.

Por otro lado, si se aplica la conocida “tétrada de McLuhan” (Islas, 2015; Scolari, 2015) para analizar esta tecnología, nueva para la educación presencial, los resultados podrían ser:

1. ¿Qué extiende el medio? La videoconferencia extiende las facultades visuales, auditivas, no verbales, emocionales, de expresión oral, expresión escrita, entre otras, del usuario.
2. ¿Qué se vuelve obsoleto? Se torna obsoleto o en desuso (por ahora) el desarrollo de clases presenciales, el uso del pizarrón, el trabajo grupal presencial, el intercambio cara a cara docentes-alumnos, alumnos-alumnos y docentes-docentes, el encuentro emocional, entre otros.
3. ¿Qué recupera? Se recuperan a partir de la videoconferencia la funcionalidad de los medios de telecomunicación, como por ejemplo teléfono, escritura telegráfica, video, etc.
4. ¿En qué revierte? El uso de la videoconferencia como recurso educativo, revierte su característica sincrónica para adquirir mediante la videograbación de las clases una característica asincrónica. Es decir, la videoconferencia permite la recuperación del desarrollo de la clase, poco probable en una modalidad estrictamente presencial.

Por lo expuesto, se cree que la videoconferencia implementada en la educación presencial, conlleva un cambio en el entorno o ambiente, que incluye formas de comportamientos, interrelaciones, participación, colaboración y emociones diferentes.

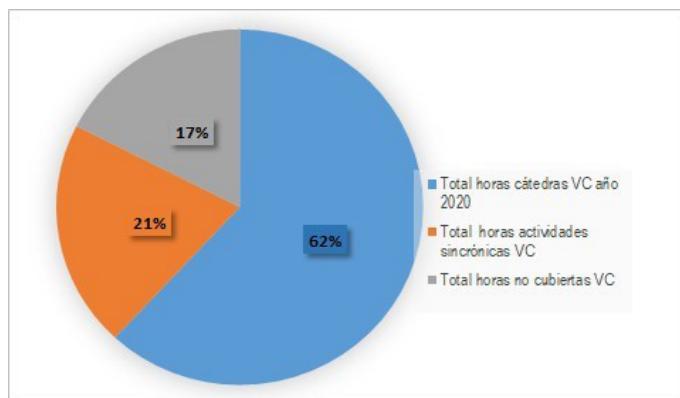
En concordancia con este punto, se intenta cuantificar (de manera no acabada) estos posibles nuevos comportamientos, sobre la base de datos extraídos de las experiencias indicadas.

Así, se reunió información sobre: cantidades de videoconferencias cuatrimestrales y/o anuales, alumnos presentes en las videoconferencias, alumnos conectados con audio y video, alumnos que participaron solo con audio, alumnos que intervinieron vía chat, alumnos que participaron en actividades sincrónicas o asincrónicas en aula virtual, cantidad de actividades individuales en relación a las actividades grupales, condición de promoción directa, regularización y/o libre.

Según se observa en Figura 1, 2, 3 y 4, la cantidad de horas cátedras utilizadas en videoconferencias oscilan entre el 50%, 62% u 80% del total del tiempo establecido como presencial (según la materia y/o institución de que se trate), cubriendo el tiempo restante con actividades sincrónicas (durante el curso de la videoconferencia) o bien con actividades asincrónicas (horas no cubiertas en videoconferencias).

Figura 1

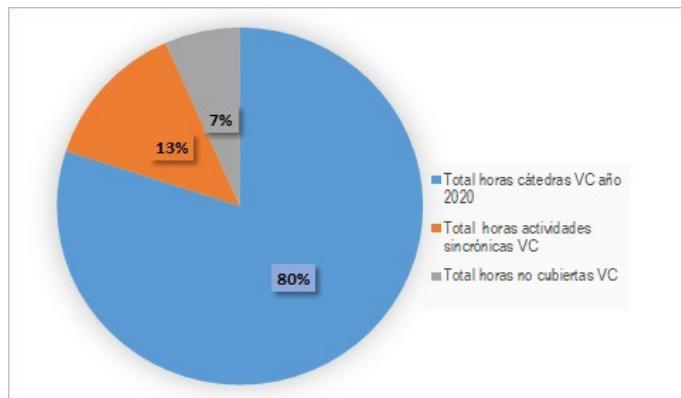
Horas cátedras de Estructura en Experiencia 1



Nota: La figura discrimina horas cátedras de videoconferencia, actividades sincrónicas y asincrónicas en la asignatura Estructura. Elaborado por las autoras.

Figura 2

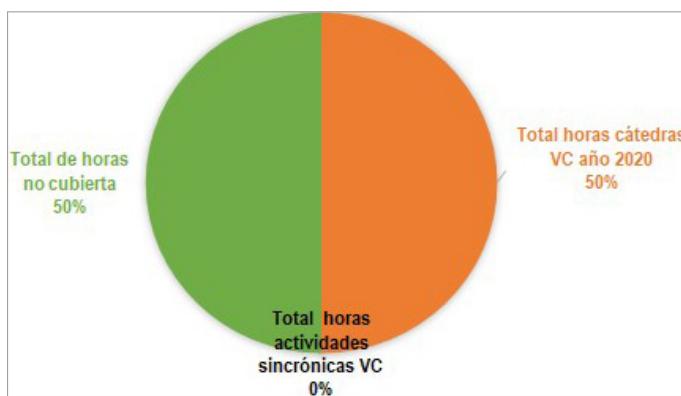
Horas cátedras de Derecho Laboral en Experiencia 1



Nota: La figura discrimina horas cátedras de videoconferencia, actividades sincrónicas y asincrónicas en la asignatura Derecho Laboral. Elaborado por las autoras.

Figura 3

Horas cátedras de Museología TICs 1 en Experiencia 2



Nota: La figura discrimina horas cátedras de videoconferencia, actividades sincrónicas y asincrónicas en la asignatura Museología TICs 1. Elaborado por las autoras.

Figura 4

Horas cátedras de Diseño de Proyectos Culturales en Experiencia 2

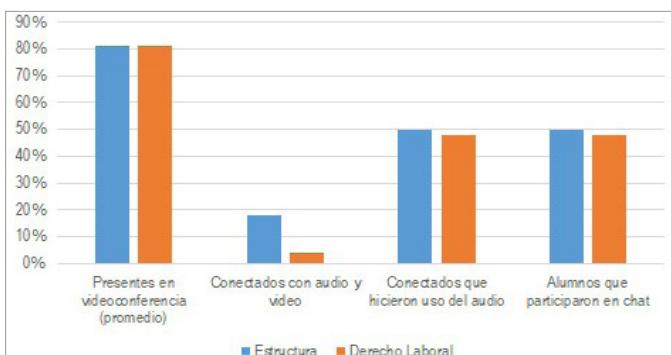


Nota: La figura discrimina horas cátedras de videoconferencia, actividades sincrónicas y asincrónicas en la asignatura Diseño de Proyectos Culturales. Elaborado por las autoras.

Al valorar la participación de los alumnos en las videoconferencias, en las Figuras 5 y 6 se puede observar que la asistencia del alumnado osciló entre el 70% y 80% (según la materia y/o institución de que se trate).

Figura 5

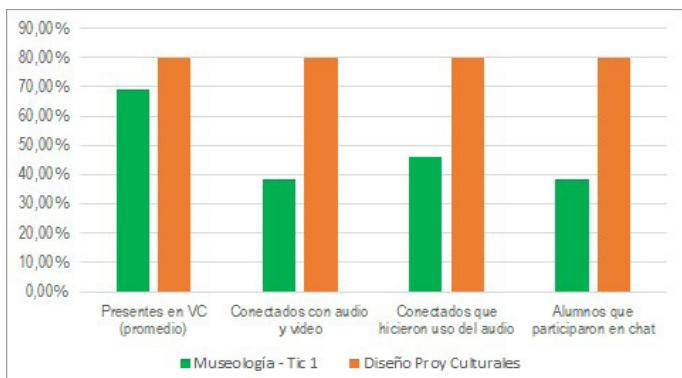
Participación en las Videoconferencias en Experiencia 1



Nota: La figura representa los distintos modos de participación del alumnado en el desarrollo de las videoconferencias en la Experiencia 1. Elaborado por las autoras.

Figura 6

Participación en las Videoconferencias en Experiencia 2



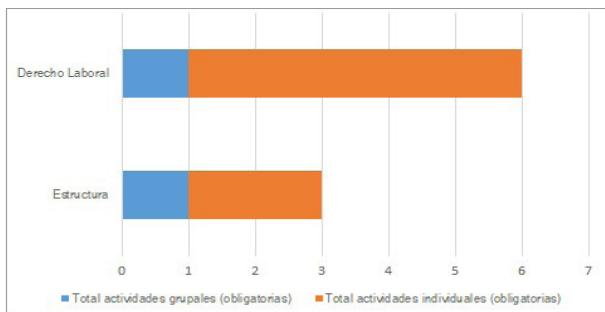
Nota: La figura representa los distintos modos de participación del alumnado en el desarrollo de las videoconferencias en la Experiencia 2. Elaborado por las autoras.

En cuanto a la participación con video y audio, solo audio e intervención en chat, se reconoce diferencia entre ambas experiencias. En el caso de la experiencia 1 solo del 5 % al 15% de los estudiantes participaron con audio y video, el 50% solo con audio y únicamente el 50% hizo uso del chat sincrónico. En cambio, en el caso de la experiencia 2, la participación con audio y video se presentó entre el 40% al 80% del alumnado y porcentajes similares en relación a la participación solo con audio e intervención en chat. Se piensa que la diferencia puede deberse a circunstancias singulares y particulares del alumnado tales como falta de dispositivos tecnológicos apropiados, espacio físico para participar de las videoconferencias, aspectos emocionales vinculados a la exposición de la imagen personal, entre otros, según manifestaciones realizadas por los estudiantes.

En las Figuras 7 y 8 se observa que las actividades obligatorias propuestas en ambas experiencias incluyen, sobre todo actividades individuales, incorporándose, también, instancias evaluativas obligatorias de carácter grupal.

Figura 7

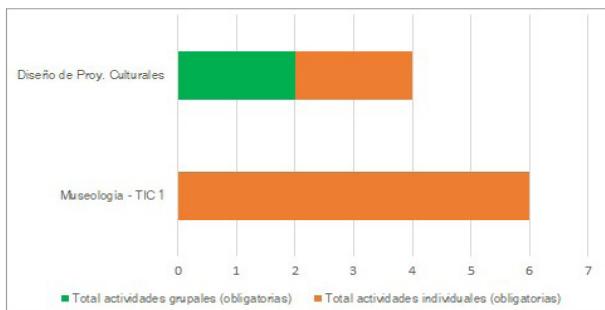
Actividades grupales e individuales en Experiencia 1



Nota: La figura representa la cantidad de actividades grupales e individuales según asignaturas en la Experiencia 1. Elaborado por las autoras.

Figura 8

Actividades grupales e individuales en Experiencia 2

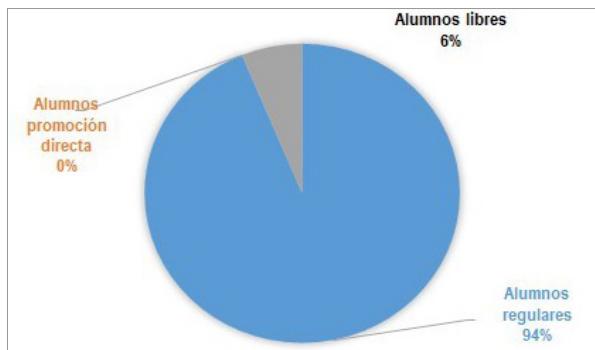


Nota: La figura representa la cantidad de actividades grupales e individuales según asignaturas en la Experiencia 2. Elaborado por las autoras.

En las Figuras 9, 10, 11 y 12, es dable observar, que el porcentaje de promoción directa y obtención de la regularidad en las diferentes asignaturas es muy elevado, variando entre el 86% y 96% del alumnado, siendo un porcentaje menor (6% al 20%) de alumnos que adquirieron la condición de libres.

Figura 9

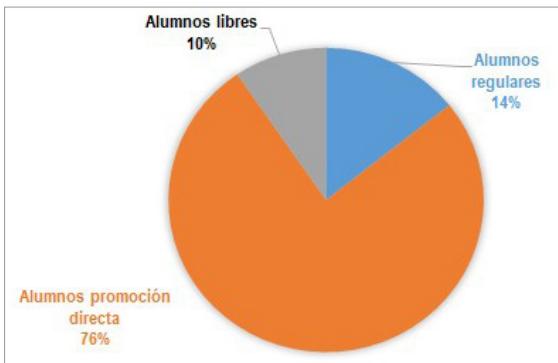
Condición de los alumnos en asignatura Estructura en la Experiencia 1



Nota: La figura representa la cantidad de alumnos que adquirieron la condición de promoción directa, regularización y/o libres en Estructura en la Experiencia 1. Elaborado por las autoras.

Figura 10

Condición de los alumnos en asignatura Derecho Laboral en la Experiencia 1

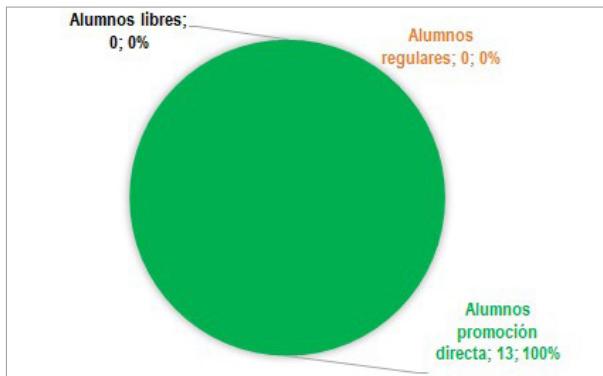


Nota: La figura representa la cantidad de alumnos que adquirieron la condición de

promoción directa, regularización y/o libres en Derecho Laboral en la Experiencia 1.
Elaborado por las autoras.

Figura 11

Condición de los alumnos en asignatura Museología TICs 1 en la Experiencia 2

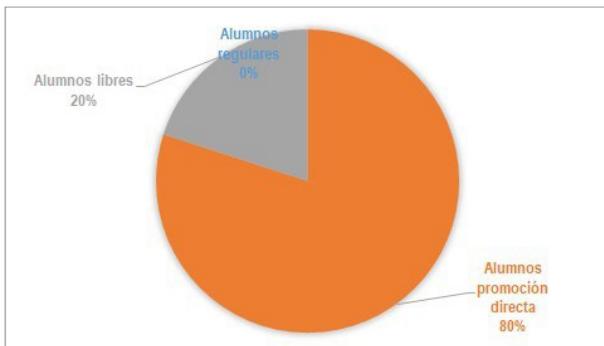


Nota: La Figura representa la cantidad de alumnos que adquirieron la condición de

promoción directa, regularización y/o libres en Museología TICs 1 en la Experiencia 2.
Elaborado por las autoras.

Figura 12

Condición de los alumnos en asignatura Diseño de Proyectos Culturales en la Experiencia 2



Nota: La Figura representa la cantidad de alumnos que adquirieron la condición de

promoción directa, regularización y/o libres en Diseño de Proyectos Culturales en la Experiencia 2. Elaborado por las autoras.

Cabe agregar que, en el caso de la experiencia 1 y sobre la base de datos estadísticos obtenidos de la plataforma Moodle, se verificó un incremento mayor al 100% de consultas de alumnos vía mensajería interna e igual porcentaje en lo que se refiere a la vista del material (videos, archivos de texto en pdf, word, etc.), conforme se desprende de las figuras 13 y 14, que muestran las diferencias entre los ciclos lectivos 2019 y 2020 de la asignatura cuatrimestral Estructura y Análisis de Puesto.

Figura 13

Mensajes de alumnos en aula virtual de Estructura en Experiencia 1



Nota: La figura muestra estadísticas de mensajes de alumnos realizadas en ciclos lectivos 2019 y 2020 en aula virtual de la asignatura Estructura en la Experiencia 1. Elaborado por las autoras.

En cuanto a la experiencia 2, se observó un aumento notable en las consultas vía correo electrónico particular de la docente, plataforma Classroom y correo institucional; por las cuales los estudiantes requerían aclaraciones sobre: aspectos administrativos de la cátedra, aclaración de consignas, modificación en los plazos de entrega, entre otros.

Figura 14

Vistas de alumnos en aula virtual de Estructura en Experiencia 1



Nota: La figura muestra estadísticas de las visualizaciones de recursos realizadas por

alumnos en ciclos lectivos 2019 y 2020 en aula virtual de la asignatura Estructura en la Experiencia 1. Elaborado por las autoras.

Conclusión

En el desarrollo de este trabajo se intentó analizar los cambios emergentes en el ecosistema educativo a raíz de la implantación generalizada de la videoconferencia como recurso/medio de enseñanza y aprendizaje, en relevo de las clases presenciales, debido a la situación sanitaria derivada de la Pandemia Covid19.

Se pudo observar, que ciertos comportamientos, actitudes, prácticas de los actores educativos, debieron modificarse, adaptarse, e incluso surgieron nuevas formas de interrelacionarse.

Es así, que la carga horaria presencial se vio reducida, propiciando la elaboración por parte de los alumnos de actividades virtuales de tipo sincrónicas o asincrónicas para completar los desarrollos teóricos o prácticos que antes se cumplimentaban en el aula presencial.

Asimismo, la comunicación docente-alumno se instauró mayormente de manera virtual por mensaje electrónico, duplicándose las consultas y vistas en aula virtual de los alumnos, en comparación con el ciclo lectivo 2019; desplazando, de este modo, las vinculaciones que antes se concretaban cara a cara.

Así también, se cree que ciertos comportamientos, prácticas o actitudes, se hacen necesarios motivar para la consolidación de la videoconferencia como recurso educativo, tales como, el uso simultáneo de video y audio por parte de todos los participantes, para favorecer intercambios educativos inmediatos y más provechosos.

En relación a lo anteriormente expuesto, y considerando los comentarios de alumnos y docentes, el tema de la exposición de la imagen personal juega un papel clave en el uso de audio y video, aflorando aquí, la necesidad de formación o capacitación de los actores educativos (por no decir de todos) en valores (tolerancia, respeto, responsabilidad, etc.) y control emocional (afectos, sentimientos, percepciones, etc.) para lograr la construcción de una sólida identidad digital e inteligencia emocional digital⁴.

4. Prieto (2016, como se citó en García Avila, 2017, p. 77) define a la identidad digital como “capacidad para crear y gestionar la identidad personal en línea y la reputación de la misma”, que abarca la toma de conciencia de la propia identidad y los efectos de la presencia en línea, a corto y a largo plazo. Asimismo, entiende que el propósito de la inteligencia emocional digital es promover “la capacidad de ser empático y construir buenas relaciones con los demás en línea”.

Finalmente, luego de la observación y análisis realizado con este trabajo, se cree importante profundizar en la indagación sobre cómo las emociones y relaciones interpersonales de los actores educativos, se ven afectadas por el uso de la videoconferencia, buscando la incidencia a nivel cognitivo-emocional de las prácticas derivadas del uso de este recurso/medio, incipiente ahora en educación presencial.

Referencias

- Albarello, F. (2015). Reseña Bibliográfica de Carlos Scolari (ed.). *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones*, Gedisa. *Austral Comunicación*, 4(2), 326-329. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=24539>
- Bourdieu P., Chamboredon J., & Passeron J. (1994). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía* (1^a ed.). Siglo XXI Editores.
- García Ávila, S. (2017). Alfabetización Digital. *Razón y Palabra*, 21(3-98), 66-81. <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1043>
- Gómez Ocano, R., & Jodar Velázquez, M. E. (2019). Cultura mediática y educación: La audiovisualidad en la nueva ecología de los medios. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(3), 139 – 150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=16083>
- Islas Carmona, O. (2015). La ecología de los medios: metadisciplina compleja y sistemática. *Palabra Clave*, 18(4), 1057-1083. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7665>

Isla Montes, J. L., & Ortega Molina, F. D. (2001). Consideraciones para la implantación de la videoconferencia en el aula. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 17. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/126347>

Juca Aulestia, J. M. (2016). Utilidad e importancia de la videocolaboración en la Universidad Técnica. En R. Roig-Vila (ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2355-2362). http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/61787/1/2016_Tecnologia-innovacion.pdf

Roig Vila, R., Urrea Solano M., & Merma Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 197-220. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/27519>

Scolari, C. A. (2010). Ecología de los medios. Mapa de un nicho teórico. *Quaderns del CAC* 34, XIII(1), 17-25. https://www.cac.cat/sites/default/files/2019-04/Q34_Scolari_ES.pdf

Scolari, C. A. (2015). Los ecos de McLuhan: ecología de los medios, semiótica e interfaces. *Palabra Clave*, 18(3), 1025-1056. <http://dx.doi.org/10.5294/pacla.2015.18.4.4>

O (TELE)JORNALISMO COMO FORMA DE CONHECIMENTO ACESSÍVEL: PONDERAÇÕES SOBRE OS PAPEIS DE INFORMAR E EDUCAR DA PRODUÇÃO JORNALÍSTICA NA TV

Simone Martins¹

Assim como Alfredo Vizeu e Laerte Cerqueira (2018), acreditamos que o jornalismo produzido pelas emissoras de TV – ao adotar um comportamento crítico diante da realidade e, portanto, daquilo que vai ser noticiado – aliado à arte de educar pode contribuir sobremaneira para a sociedade, visto que serve como meio de informação e educação para os telespectadores.

1. Doutoranda em Comunicação pela UFJF.
Bolsista Capes, desenvolve estudos na linha de Pesquisa Mídias e Processos Sociais do PPGCOM da Universidade Federal de Juiz de Fora.
Pesquisadora do NJA (Núcleo de Jornalismo e Audiovisual).
sitema@gmail.com

Meditsch (1997) defende que a informação se constitui em uma forma de conhecimento, e que informar também é educar. Segundo o autor, o jornalismo é uma forma de conhecimento distinta, algo que se encontra singular nos fatos, na realidade construída. E ressalta a questão: impossibilitados de conhecer todos os fatos universais, os cidadãos utilizam-se do jornalismo como forma de conhecimento para trazer o universal a partir do singular para a percepção individual, sugerindo que cada indivíduo recebe e comprehende a informação oferecida de forma distinta, também única. Compartilhamos do pensamento do autor na medida em que acreditamos que o jornalismo de TV seja responsável pela informação que gera conhecimento crítico e funciona como uma forma de orientação para os indivíduos na sociedade em que vivemos. Importante destacar o fato de que o público não absorve a programação veiculada pelos noticiários de TV de forma maniqueísta. Os telespectadores assistem TV e adquirem conhecimento a partir do que foi veiculado, somado à sua análise crítica (juízos de valor, costumes e crenças, dentre outros). Dessa forma, cada indivíduo interpreta a mensagem que recebe da programação veiculada como um todo, inclusive, da sua forma, porque as vontades são diferentes e o modo de assimilação também.

Ao analisar o jornalismo sob uma perspectiva e releitura Weberiana, na tentativa de atribuir sentidos contemporâneos à sua prática, as pesquisadoras Virgínia Fonseca e Taís Seibt entendem o jornalismo no séc. XXI alinhado a uma ação social racional em conformidade com os fins e com os valores. Elas estabelecem o que convencionaram chamar de “paradigma do conhecimento” e nessa perspectiva o jornalismo é visto como sendo uma instituição socialmente autorizada a produzir conhecimento sobre a realidade cotidiana, por meio dos relatos dos

acontecimentos públicos e relevantes (ou seja, através de conteúdos de interesse público), que dariam escopo a um novo paradigma: “paradigma do conhecimento” (Fonseca & Seibt, 2015, pp. 653-654).

Nesse sentido, julgamos importante discutir a forma como as informações são veiculadas, para que cumpram com seu papel na formação de cidadãos, em vez de apenas informar fatos e narrar a realidade construída. Para isso, utilizamo-nos das observações de Vizeu e Cerqueira (2018), que se baseiam nos estudos de Paulo Freire acerca dos saberes da prática educativa, para quem educadores e jornalistas, “que são produtores de conhecimento, construtores de realidade e, de alguma forma, responsáveis pela reprodução de valores, hábitos e pela consolidação e declínio de representações sociais, podem demonstrar que é possível mudar” (Vizeu & Cerqueira, 2018, pp. 42-43), adotando postura crítica e questionadora no que diz respeito às informações coletadas.

Nosso objetivo neste trabalho, portanto, consiste em discutir o telejornalismo como forma de conhecimento acessível às maiorias, visto que o produto jornalístico audiovisual está presente em praticamente todo o território brasileiro, consolidado como a principal fonte de informação para a maioria da população, com o telejornalismo ocupando papel de fundamental importância² na formação dos cidadãos.

A Função Pedagógica da Informação Televisiva

Ao estudar a função pedagógica do telejornalismo, Vizeu e Cerqueira (2018, p. 43) destacam que a procura pela informação correta,

2. Ao analisar os hábitos de consumo de mídia pela população brasileira, a última Pesquisa Brasileira de Mídia (IBOPE inteligência, 2016, p. 8) revelou que a maioria dos brasileiros (63%) se informa através daquilo que é veiculado pelos noticiários de TV.

responsável por instruir, orientar e gerar o debate social, constitui-se no “início do processo de construção da realidade de maneira responsável e pedagógica do jornalismo”. Segundo os autores, não existe verdade sem a apuração correta dos fatos, o levantamento de dados, a polifonia e a contextualização do acontecimento. Além disso, não basta ter apenas acesso à informação, à pesquisa e à apuração de uma notícia; o “olhar sobre o conteúdo faz a diferença na constituição desse conhecimento” (Vizeu & Cerqueira, 2018, pp. 43-44). É preciso ter criticidade, portanto.

Braga e Calazans (2001, p. 61) acrescentam que a sociedade mediatisada impõe sua presença, visto que “os espaços de permeação (interação social mediatisada ampla) parecem, ao contrário, mais amplos que a escola, mais vívidos, mais ágeis, sedutores, renovados, diversificados”. Ademais, acrescentam que a sociedade interage com e sobre o meio e os produtos oferecidos por ele. Assim como os autores, Barbero (2001) destaca o poder da TV sobre a sociedade e, consequentemente, os cidadãos, reforçando nossa crença sobre a importância dos estudos sobre a televisão e a informação produzida e veiculada por ela, assim como sua função educativa.

Impossível saber o que a televisão faz com as pessoas, se desconhecemos as demandas sociais e culturais que as pessoas fazem à televisão. Demandas que põem em jogo o contínuo desfazer-se e refazer-se das identidades coletivas e os modos como elas se alimentam de, e se projetam sobre, as representações da vida social oferecidas pela televisão. (Barbero, 2001, p. 40)

Nessa perspectiva, os trabalhos que se utilizam dos estudos de Paulo Freire, como é o caso de Vizeu e Cerqueira (2018), Cerqueira (2018) e Temer (2018), dentre outros, enfatizam as mídias como espaços não

apenas de comunicação e socialização, mas também de aprendizagem. Desse modo, nosso objetivo neste trabalho é o de perscrutar a importância da função pedagógica do jornalismo produzido na e para a TV. Isso porque devemos destacar o papel influente do conhecimento produzido pelo telejornalismo, visto que compartilhamos da ideia de Vizeu e Cerqueira (2018, p. 54) de que não se pode negar que, por traz da atividade produzida pelo jornalismo de TV existe um papel educativo, não como o da família, escola ou igreja, mas tão forte e influente quanto estes.

Um Olhar sobre a Produção de Significados Sociais e Culturais na Programação Televisiva

Ao sintetizar o caráter da televisão como uma reunião de indivíduos e públicos que tudo tende a separar e oferecer-lhes a possibilidade de participar individualmente de uma atividade coletiva, o sociólogo francês Dominique Wolton (2006) acredita que a despeito de tudo aquilo que separa uns dos outros existe, nos programas oferecidos, a possibilidade de participar de uma forma de comunicação coletiva.

Partimos do pressuposto de que a TV influencie o cotidiano dos indivíduos por acreditarmos ser ela um meio que mobilize muitas paixões (tanto no âmbito social quanto cultural). Wolton (2006, p. 16) acredita que a força da televisão esteja na ligação dos níveis da experiência individual e coletiva por ser a única atividade a fazer uma ligação equânime entre ricos e pobres, jovens e velhos, rurais e urbanos, cultos e menos cultos.

Nesse sentido soma-se a contribuição dada por José Carlos Abrantes e Daniel Dayan ao analisar as audiências e os públicos no ambiente

televisivo. O pesquisador entende que enquanto público as pessoas se distinguem da audiência. Enquanto público, as pessoas têm acesso a todo um conjunto de performances, incluído nas emissões telejornalísticas. O público tem na forma reflexiva o ponto de sustentação da sua existência que passa pela “sua capacidade de se auto imaginar, pelos modos de representação do coletivo, por ratificações de pertença” (Abrantes & Dayan, 2006, p. 32) A televisão se configuraria exatamente como espaço onde normas de convivência também são aprendidas e instrumento de socialização. “Ao desenhar a comunidade imaginada, à qual o espectador pode associar-se ou não, tais grupos de intervenientes podem contribuir não apenas para a criação de quadros participativos, mas constituir ainda um poderoso instrumento pedagógico” (Abrantes & Dayan, 2006, p. 40).

Corroboramos ainda a crença do sociólogo francês de que a TV seja um objeto de conversação: assistimos e discutimos sua programação dentro e fora de casa. A televisão, portanto, acaba por promover o que o autor acredita ser uma de suas funções: atua como um laço social na sociedade, unindo indivíduos e público que tudo tende a separar.

Importa destacar, ainda, a questão que precisa ser discutida nos dias atuais: a de como a televisão se utiliza de sua programação. Em *Elogio do grande público*, Wolton (2006) aponta a resistência à análise da televisão como um problema fundamental para criticá-la. Segundo o sociólogo francês, o distanciamento para a crítica do veículo é dificultado pela proximidade que ele oferece, resultando em falta de reflexão. Já Martín-Barbero e Rey (2001) argumentam que a televisão constitui, paradoxalmente, “o mais sofisticado dispositivo de moldagem e deformação do cotidiano e dos gostos populares e uma das mediações históricas mais expressivas de matrizes narrativas, gestuais e

cenográficas do mundo cultural popular” (Martín-Barbero & Rey, 2001, p. 26). Os autores ressaltam a importância de uma análise crítica sobre a TV. Entendemos que seja preciso, portanto, que os telespectadores estejam conscientizados, e aprendam a ler e estudar a TV de forma crítica. A discussão encontra-se, então, relacionada à educação para a TV. Isso porque o problema não é a condenação do veículo, mas dos usos que se fazem dele. É preciso que os telespectadores sejam educados, e estejam conscientes da programação que consomem pela televisão.

Nesse contexto, e no que concerne à informação produzida pelos veículos de TV, Temer (2018) estuda a responsabilidade social do telejornalismo brasileiro, principal fonte de informação da grande maioria dos brasileiros, e sua relação com a formação de cidadãos plenos. Segundo Temer, a leitura crítica do telejornalismo está principalmente voltada para as ações e intenções que envolvem sua produção e consumo. Isso porque “o método busca desconstruir conteúdos e discursos, desvelando as ideologias que se escondem por detrás de discursos de auto justificação ética e de outros aspectos apregoados pelos seus produtores” (Temer, 2018, p. 198). A autora acrescenta que a leitura crítica exige ainda um conhecimento contextual e a percepção da comunicação como “espaço de interação social no qual a sociedade estabelece um diálogo social e conversa internamente”, indo ao encontro da visão otimista adotada por Wolton (2006), para quem a TV funciona como um espelho da sociedade, que se vê através da televisão, responsável por oferecer uma representação de si mesma. E ao fazer a sociedade refletir-se, a televisão cria não apenas uma imagem e uma representação, mas a oferece a todos aqueles que a assistem simultaneamente.

Entendemos que seja exatamente a audiência da programação veiculada pela televisão que nos permite discutir a existência efetiva da influência da TV na vida das pessoas, modificando e transformando suas realidades. Muitas vezes o que é veiculado por uma emissora causa visibilidade a alguns assuntos e não a outros, define pautas e comportamentos na sociedade, além de mobilizar a opinião pública acerca de algum tema abordado em seus programas.

Usos e Influência da TV

Vizeu e Correia (2008, p. 12) acreditam que a importância da TV na vida cotidiana dos brasileiros possa ser explicada, hipoteticamente, pelo fato de o “telejornalismo representar um *lugar de referência* para os brasileiros muito semelhante ao da família, dos amigos, da escola, da religião e do consumo”. Os autores defendem que o telejornal funcione como referência de estabilidade e segurança para as pessoas no mundo que as cerca.

Cabe aí destacar o entendimento que Jean Pierre Ezquenazi tem da programação da TV. É uma forma parecida de proximidade com os indivíduos. Para o autor a televisão tem características próprias que a assegurem enquanto atividade principal ou ainda como acessório, como fundo sonoro para outras atividades. Mas ressalta que os programas não são recebidos de maneira idêntica. Tal característica confere à TV um caráter doméstico e de proximidade que facilitaria o processo de apreensão e aprendizagem.

O caráter domiciliar da recepção televisiva parece ser um excelente candidato para explicar esse fenômeno: em casa está-se à vontade mais do que em qualquer outra parte. Além disso, a casa é o lugar

onde cada um pode entregar-se às suas manias e rituais pessoais. (...) O aparelho televisivo não escapa às nossas cerimônias privadas: em cada família, ‘ver televisão’ obedece a leis estritas que tem a ver com horários, o telecomando, o lugar vago no sofá, tanto quanto os programas. (Esquenazi, 2006, p. 88)

Paralelamente, Wolton (2006) entende que o espectador, ao assistir à televisão, agrega-se a um público potencialmente imenso e anônimo, que a assiste simultaneamente. O sociólogo francês argumenta que, em decorrência desse processo, diversas pessoas acabam por estabelecer um senso comum, interligando cidadãos em uma mesma sociedade. Dominique Wolton (2006) acrescenta que ninguém recebe uma mensagem destinada a um grande público de uma mesma maneira: “não só a televisão não engendra a passividade, como, pelo contrário, desenvolve o senso crítico, pois ao se dirigir a todos, obriga todo mundo a estar à altura de um determinado olhar” (Wolton, 2006, p. 125). Entendemos, portanto, que não cabe mais nos referirmos aos telespectadores como seres passivos, mas como indivíduos capazes de procurar suas próprias respostas e alternativas, escolhendo e entendendo aquilo que querem ver, ou o que é possível ver.

Vizeu (2003) caracteriza a informação televisiva como um bem público pelo fato de os cidadãos poderem adquiri-la livremente, e de seu consumo estar ao alcance de todos. Dito de outra forma, todos, e cada um, dos indivíduos têm a possibilidade de fazer uso do veículo da maneira que melhor lhe convier. Já Bucci (2005) acredita que o espaço público no Brasil começa e termina nos limites (im)postos pela televisão. É através desta delimitação promovida pela TV que o país se informa sobre si mesmo, situa-se dentro do mundo e se reconhece como

unidade. Diante da tela, os brasileiros unem-se para torcer nos eventos esportivos, choram juntos com as tragédias e acham graça, unidos, dos palhaços que aparecem, divertem-se e se emocionam.

Ao defender a televisão como um dos principais laços sociais da sociedade de massa e também uma figura desse laço, Wolton (2006) garante que a principal característica da TV brasileira seja a de promover a integração nacional através dos laços social e cultural estabelecidos por uma televisão generalista (de canal aberto e em rede nacional). Bucci (2005) compartilha da visão de Wolton (2006), de que a massa de telespectadores não obedeça, irrefletidamente, o que vê na tela da TV, reforçando que, dentro das forças legítimas está a questão da não passividade do telespectador quanto ao que lhe é imposto pela TV (2005, p. 12). Nessa mesma perspectiva, Temer (2018, p. 199) destaca a atuação do telejornalismo sobre a sociedade, “alterando-a, dialogando com ela, sentindo suas pressões, mas também respondendo com pressões que se modificam e se adaptam aos seus interesses, ou seja, com conteúdos cuja expectativa é obter respostas desejadas (ou desejáveis) do seu público”.

Retornamos aqui à contribuição de Esquenazi (2006), que afirma que quando o público é capaz de compreender e definir o quadro recepção e o quadro de participação de um produto televisivo, ele consegue enxergar e perceber também o discurso televisivo. “Quando o espectador consegue conciliar o seu quadro de recepção e o seu quadro de participação, fica especialmente sensível ao objeto enquanto discurso televisivo. E sua apreciação desse objeto depende da sua relação com os estratos de significação que o objeto transporta” (Esquenazi, 2006, p.89) .

Por esse motivo, corroboramos com a afirmação de Cerqueira (2018, p. 44), para quem o jornalismo viés da singularidade, do fenômeno”.

Para o autor, conhecer o que está acontecendo, estar informado para formar juízo e questionar permite o exercício da cidadania. Dessa forma, os cidadãos têm a possibilidade de usufruir de um dos seus direitos como membro da sociedade.

O conhecimento produzido pelos telejornais (...) é feito para que seja acessível e entendido por um público disperso, heterogêneo, amplo, que mantém um acordo de confiança com os produtores daquele conteúdo. No caso do telejornalismo, as imagens ajudam a aproximar o telespectador ao real-referencial, construindo o mundo possível, que o abastece de conteúdo para as relações sociais. Ao longo dos anos o jornalismo televisivo brasileiro foi conseguindo um lugar, representa um “lugar” parecido com o da família, dos amigos, da escola, da religião (Vizeu, 2005, 2008, 2009). Em uma sociedade cada vez mais complexa, essa referência organiza o mundo para que ele seja “digerido” de maneira mais confortante, segura e compreensiva. (Cerqueira, 2018, p. 82)

O autor acrescenta que o telejornalismo possui atividades importantes, e uma delas está em sua função pedagógica, visto que é responsável por aproximar diferentes realidades, traduzindo fatos e acontecimentos para proporcionar conhecimento à sua audiência. Em seus estudos, o autor destaca que o jornalismo possui um potencial educativo, com a prática noticiosa aproximando-se da construção de uma ideologia emancipatória. Dessa forma, Cerqueira (2018) entende o jornalismo como forma social de conhecimento, assim como a educação. Além disso, sugere que a TV e o conteúdo informativo fornecido por ela permitem aos telespectadores conhecerem as respostas concedidas para problemas semelhantes aos seus, “gerando sentimento de participação, envolvendo as pessoas nos acontecimentos da humanidade e sendo uma poderosa

arma de conscientização e sensibilização. A informação é poder, justamente por isso” (Cerqueira, 2018, p. 124).

Nesse contexto, defendemos a perspectiva pedagógica do telejornalismo porque acreditamos que a informação veiculada nos noticiários de TV transmite conhecimento e faz com que os cidadãos se reconheçam e produzam significado sobre o que foi veiculado. Freire (1989, p. 13) pondera que a “leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente”. A partir desta afirmação, corroboramos com a perspectiva de Temer (2018, pp. 200-201) ao destacar que a leitura crítica do telejornalismo “deve envolver um amplo conhecimento sobre suas rotinas produtivas, imposições técnicas e conjunturais e suas relações com a sociedade, indo sempre além dos significados imediatos”. A autora acrescenta que, deste modo, a consequência de uma leitura crítica do telejornalismo vai ser inquietação, questionamentos e anseios por mudanças.

Estudos sobre o Telejornalismo: propostas metodológicas

Para empreender pesquisas sobre o telejornalismo como forma de conhecimento acessível às maiorias, entendemos que se faz necessário lançar mão de metodologias que deem conta de compreender as relações interpessoais, sociais, que consigam abarcar a linguagem televisiva no seu conjunto completo (som, imagem, edição, anunciação) e ainda que dê conta das nuances da experimentação audiovisual individual e coletivamente.

Acreditamos que o uso da Análise Documental e da Análise da Materialidade Audiovisual são métodos pertinentes ao estudo sobre a prática noticiosa nas emissoras de TV. Isso porque, por meio da análise

documental, é possível fazer a coleta e gravação das edições. Trata-se de uma forma de acesso. Já a análise daquilo que é veiculado – assim como a produção e a recepção dos produtos – será feita por meio da Análise da Materialidade Audiovisual, para tratar do produto em sua totalidade, visto que o método toma como “objeto de avaliação a unidade texto+som+imagem+tempo+edição, em toda a sua complexidade de códigos, sentidos e símbolos” (Coutinho & Mata, 2018, p. 09).

Sobre a Análise Documental, Sônia Virgínia Moreira (2006, p. 271) explica que “compreende a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim”. E acrescenta que, no que diz respeito à pesquisa científica, como em nosso caso, consiste, simultaneamente, em método e técnica. “Método porque pressupõe o ângulo escolhido como base de uma investigação. Técnica porque é um recurso que complementa outras formas de obtenção de dados, como a entrevista e o questionário” (Moreira, 2006, p. 272).

Sob esse prisma, torna-se necessário obter o documento audiovisual a ser analisado, para que tenhamos acesso às edições pesquisadas.

A análise documental, muito mais que localizar, identificar, organizar e avaliar textos, som e imagem, funciona como expediente eficaz para contextualizar fatos, situações, momentos. Consegue dessa maneira introduzir novas perspectivas em outros ambientes, sem deixar de respeitar a substância original dos documentos. (Moreira, 2006, p. 276)

Já no que tange à Análise da Materialidade Audiovisual, este é o tratamento dado às informações coletadas nos noticiários televisivos. Ou seja, depois de separadas e documentadas todas as edições a serem analisadas (por meio da análise documental), o objetivo será o de observar e analisar o telejornalismo “considerando sua dimensão audiovisual

como unidade” (Coutinho, 2018, p. 187) para que seja possível investigar todos os procedimentos envolvendo a “decomposição/transcrição de códigos como forma de descrever reportagens, (...) distanciando-se de sua experiência de consumo e mesmo de sua verdade intrínseca (Coutinho, 2018, p. 187).

A autora (2018) também destaca que a Análise da Materialidade Audiovisual entende o telejornalismo como forma cultural, dialogando com a perspectiva de Martín-Barbero (2001) sobre as mediações. Nesse sentido, julgamos válido deslocar o olhar dos meios para as mediações, já que o jornalismo audiovisual é importante porque aumenta a discussão de determinados temas na sociedade, e também faz com que os indivíduos produzam sentido para se sentirem representados. Becker (2018) também reflete sobre as mediações ao explicar que, por meio delas, o meio televisivo oferece conhecimentos sobre a vida social cotidiana dos indivíduos, permitindo a eles a produção de vínculos de pertencimento e partilha de experiências por cidadãos de múltiplos grupos sociais, não devendo mais ser compreendida apenas como um meio de massa.

Nesse contexto, Coutinho (2018) acrescenta que, ao nos utilizarmos da Análise da Materialidade Audiovisual, assim como

nos avanços realizados em direção ao conhecimento da materialidade audiovisual e no seu papel e/ou dispersões na contemporaneidade, pode-se adotar uma abordagem mais sincrônica ou diacrônica, com a valorização das lógicas de produção e de uso, ou das matrizes culturais e formatos industriais, ou que articule de forma combinada as diferentes instâncias no mapa das mediações (Coutinho, 2018, p. 189).

Dessa forma, entendemos ser imprescindível o estudo sobre o telejornalismo como forma de conhecimento acessível uma vez que

o telejornal está consolidado nas emissoras de TV brasileiras como gênero acessível, com linguagem audiovisual de fácil assimilação, mas que, assim como enfatiza Temer (2018, pp. 205-206), possui uma diversidade de traços e uma prática peculiar de “transformações e adaptações permanentes – tanto no que diz respeito aos temas, às condições estruturais e técnicas, ou mesmo às demandas do público – que tornam o seu estudo um desafio constante”.

Nessa perspectiva, corroboramos a afirmação de Vizeu e Cerqueira (2018, pp. 54-55) para quem os jornalistas precisam seguir os princípios éticos baseados no bem-estar social e na dignidade humana ao compreenderem o conhecimento como forma de intervenção. Por esse motivo, torna-se fundamental trabalharmos por um telejornalismo educador. Para tanto, é preciso, antes, conhecer o telejornalismo em sua totalidade, e estudá-lo.

Assim, entende-se a análise da materialidade audiovisual como metodologia possível para dar a conhecer e a experimentar o telejornalismo, na medida em que ela se identifica com as especificidades de seu saber fazer e saber narrar, e busca se apresentar como forma de saber investigar particular. Além da tentativa de explicitar os procedimentos e aspectos implicados na narrativa telejornalística, esse método de pesquisa e interpretação busca, pelo princípio da não decomposição de texto/som/imagem, preservar as marcas da materialidade audiovisual, aproximando-se daquilo que Morin entende como complexidade, evitando reducionismos implicados em traduções do audiovisual para outros códigos. (Coutinho, 2018, pp. 192-193)

Algumas Considerações

A TV constitui-se em um dos principais elos entre o homem e o mundo. No livro *Pensar a Comunicação*, o sociólogo francês Wolton (2004)

pondera que a televisão seja um dos principais laços sociais da sociedade, e também uma figura desse laço social. Isso porque as novas reflexões indicam que a mídia televisiva contém o formato adequado para a recepção do telespectador.

Não podemos perder de vista ainda as muitas telas que configuram o espaço audiovisual contemporâneo. As pessoas estão submetidas a uma profusão de vídeos, áudios e materiais que, assim como a televisão clássica, assumem um papel de interação constante com os públicos configurando-se como importante elemento para compreender os fenômenos de linguagem e interação na sociedade.

Cerqueira (2018, p. 127), ao abordar o que denomina como função pedagógica do telejornalismo, ressalta que “caíram por terra os mitos da neutralidade, da imparcialidade santa, discursiva”. O autor acrescenta que outras vozes têm sido criadas, com pluralidade e transparência, ao longo de todo o processo e não apenas no produto final. Já Becker (2018, p. 146) ressalta que os telejornais “exercem centralidade como forma de conhecimento dos principais acontecimentos no Brasil e em diferentes países do mundo”.

Corroboramos a tese de que o telejornalismo ainda seja essencial como veículo de informação e forma de conhecimento, e por esse motivo é imprescindível que o produto jornalístico audiovisual seja de fácil compreensão, exatamente em função da importância de sua expressividade como veículo informativo, devendo reforçar, como sugere Temer (2018), seu compromisso com parcelas menos privilegiadas do seu público.

Deixar de lado a ideia de que o público é inerte e submisso às transmissões e que o telejornalismo é imparcial e isento são fundamentais

para pensar ações pedagógicas e transformadoras tendo o telejornalismo como aliado e não mais como o vilão apontado por muitos. Encarar as deficiências das emissões televisivas, entender como se formam os discursos e como se alinham as informações e ainda como se produz o telejornal pode ser campo fértil para discussões pedagógicas. Percebemos, ao longo da revisão bibliográfica do texto, que a experimentação audiovisual depende de fatores individuais e coletivos, que as percepções de uma mesma emissão televisiva não são as mesmas e levam em consideração toda uma bagagem cultural e formativa. Ora, se as pessoas dominassem o entendimento de todo o processo de produção da notícia, se elas se dessem conta das potencialidades e conseguissem discernir sobre aquilo que veem e produzissem pensamento crítico, a TV deixaria de ser a vilã construída na narrativa popular da sociedade brasileira. Passaria a ser entendida como potencial aliada e assim trabalhada como parte integrante no processo de aprendizagem. Reconhecer as potencialidades, entender as disputas por poder nela estabelecidas, saber direcionar os usos e trabalhar numa perspectiva emancipatória do cidadão podem ser um caminho bastante interessante e eficaz no uso do telejornalismo para a formação de indivíduos mais conscientes.

Referências

- Abrantes, J. C.; Dayan, D. (2006). *Televisão: das audiências aos públicos*. Livros Horizonte.
- Barbero, J. M.; Rey, G. (2001). *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. Editora Senac São Paulo.

Barbero, J. M. (2003). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia* (R. Polito & S. Alcides, trad., 2^a ed.). Editora UFRJ.

Becker, B. (2018). Tendências e desafios da produção noticiosa audiovisual: contribuições do Grupo de Pesquisa Mídia, Jornalismo Audiovisual e Educação – diálogos possíveis do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da UFRJ. In C. Emerim, I. Coutinho, & C. Finger (orgs.), *Epistemologias do telejornalismo brasileiro* (Coleção Jornalismo Audiovisual, Vol. 7, pp. 145-172). Insular.

Braga, J. L., & Calazans, M. R. Z. (2001). *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. Hacker.

Bucci, E. (2005). *Brasil em tempo de TV*. Boitempo.

Cerqueira, L. (2018). *A função pedagógica no telejornalismo – e os saberes de Paulo Freire na prática jornalística*. Insular.

Coutinho, I. (2012). *Dramaturgia do telejornalismo: a narrativa da informação em rede e nas emissoras de televisão de Juiz de Fora - MG*. Mauad X.

Coutinho, I. (2016). *O telejornalismo narrado nas pesquisas e a busca por cientificidade: A análise da materialidade audiovisual como método possível* [Trabalho apresentado em congresso]. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, São Paulo, SP, Brasil. <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-3118-1.pdf>

Coutinho, I. (2018). Compreender a estrutura e experimentar o audiovisual: da dramaturgia do telejornalismo à análise da materialidade. In C. Emerim, I. Coutinho, & C. Finger (orgs.), *Epistemologias do telejornalismo brasileiro* (Coleção Jornalismo Audiovisual). Insular.

Coutinho, I., & Mata, J. (2018). *Um telejornal e um método para chamar de nossos: uma reflexão sobre telas, fronteiras e modos de olhar* [Trabalho apresentado em congresso]. 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Paulo, SP, Brasil. <http://sbpjor.org.br/congresso/index.php/sbpjor/sbpjor2018/paper/viewFile/1423/707>

Esquenazi, J.-P. (2006). Percepção, interpretação, apropriação. J. C. Abrantes & D. Dayan (org.), *Televisão: das audiências aos públicos*. Livros Horizonte.

Fonseca, V. P., & Seibt, T. (2015). A Contribuição de Max Weber para os estudos de Jornalismo: um ensaio teórico-metodológico. *Intexto*, (34), 640-657.

Freire, P. (1989). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.

IBOPE inteligência. (2016). Pesquisa Brasileira de Mídia – 2016. SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. https://drive.google.com/file/d/1Hb-wdQXqq_iHaitcyV9uLQrJrnJERhph/view

Meditsch, E. (1997). *O jornalismo é uma forma de conhecimento?* [Conferência feita nos Cursos da Arrábida - Universidade de Verão] Universidade Federal de Santa Catarina. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-jornalismo-conhecimento.pdf>

Moreira, S. V. (2006). Análise documental como método e como técnica. In J. Duarte & A. Barros (orgs.), *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. Atlas.

Temer, A. C. R. P. (2018). Telejornalismo e Responsabilidade Social: a análise de conteúdo e a análise de discurso como base para a leitura crítica da mídia. In C. Emerim, I. Coutinho, & C. Finger (orgs.), *Epistemologias do telejornalismo brasileiro* (Coleção Jornalismo Audiovisual). Insular.

Vizeu, A., & Cerqueira, L. (2018). Os saberes da Pedagogia da Autonomia no Telejornalismo. In C. Emerim, I. Coutinho, & C. Finger (orgs.), *Epistemologias do telejornalismo brasileiro* (Coleção Jornalismo Audiovisual). Insular.

Vizeu, A. (2003). *Decidindo o que é notícia: os bastidores do telejornalismo* (4^a Ed). EDIPUCRS.

Wolton, D. (2006). *Elogio do Grande Públco*. Ática.

Wolton, D. (2004). *Pensar a comunicação*. UnB.

O USO DOS VÍDEOS E LIVES EM TEMPOS DE PANDEMIA: MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS NO ENSINO

*José Sergio Dias Page¹
Daniel Costa de Paiva²*

O referido trabalho tem suas bases fundamentadas na necessidade do uso constante dos recursos digitais nos espaços de aprendizagem, tendo as ferramentas digitais como recursos essenciais para a composição metodológica das aulas remotas, nestes momentos de pandemia. Essas ferramentas tecnológicas aliadas ao planejamento didático contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, cabendo aos professores uma intensificação do ato de pesquisa para a construção de

-
1. Mestrando em Ensino no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES / UFF). Membro do TECGrupo.
Prof. do Ens. Médio na rede pública de ensino no Est. do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).
jdiaspage@gmail.com
 2. Pós-Doutor no Brainn FCM-UNICAMP. Doutor EPUSP.
Professor do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES / UFF) e no PPGEn-UFF.
profdanieldpaiva@gmail.com

suas atividades estruturadas na interdisciplinaridade (Arroio & Giordan, 2006, p. 2).

A pergunta que norteou essa pesquisa se estruturou nas relações que os vídeos e transmissões ao vivo (*lives*) possuem com a Educação, através dos benefícios do seu uso e incrementos para a qualidade das aulas numa possibilidade de amenizar as desigualdades na aprendizagem oriundas do isolamento social da COVID-19. Essas ferramentas apontadas podem contribuir na aprendizagem dos alunos em tempo de pandemia, vindo a instigar a curiosidade na continuação das pesquisas sobre o assunto estudado, ganhando um caráter interdisciplinar se for bem aproveitado pelos professores envolvidos no ensino.

Para mais, compondo a pesquisa, foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica na intenção de estruturar o embasamento teórico da pesquisa realizada numa turma do Ensino Médio Estadual no Rio de Janeiro - RJ (Brasil). A obtenção dos dados para a pesquisa foi por meio de um questionário e as anotações do convívio ao vivo que contemplou observações diárias na turma durante a realização das aulas.

Os textos selecionados para a construção teórica deste trabalho consistem em fundamentar as ideias propostas no estudo de caso utilizando (Arroio & Giordan, 2006), (Cooper et al., 2017), (Machado & Meirelles, 2018), (Cotrim et al. 2021) e (Santos & Cardoso, 2021), dentre outros. Suas pesquisas anteriores deram o suporte necessário para pensarmos como os vídeos e transmissões ao vivo podem ser úteis para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos no Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

Diante do exposto, vale a pena utilizar as ferramentas como o youtube para organizar as práticas de ensino nas escolas através de uma

metodologia apropriada, na tentativa de amenizar as disparidades de aprendizagem resultantes do distanciamento social.

Tipos de Transmissões ao Vivo e uso para Disciplinas

As transmissões ao vivo e vídeos são instrumentos educacionais utilizados pelos professores e educadores nas escolas públicas e privadas, possibilitando um melhoramento do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Moreira et al. (2020, p. 356), “muitas instituições de ensino e professores já começaram a disponibilizar estes vídeos ao vivo, devido à facilidade de integração em ambientes virtuais de aprendizagem”. Não basta que entreguemos aos alunos um vídeo para eles assistam, mas sim construir uma integração didático-metodológica entre os vídeos e as atividades que forem elaboradas, para que gere uma aprendizagem significativa.

Entender como os vídeos podem integrar a aprendizagem dos alunos irá possibilitar um melhor aproveitamento didático dos vídeos e transmissões ao vivo que compõem nossas atividades educacionais. Já aponta Moreira et al. (2020, p. 356) que o “lar dos vídeos ao vivo mais conhecido em todo o mundo é, sem dúvida, o Youtube”. Os autores ainda complementam que o Youtube possibilita que nós educadores podemos utilizá-lo para fazer as nossas publicações, visualizá-las e permitir que haja o compartilhamento dos vídeos que produzimos e ou utilizamos (Moreira et al., 2020).

É importante ressaltar que o Youtube, em suas funcionalidades sociais e educacionais, oferece aos educadores, estudantes e escola, a oportunidade de fazerem o acesso ao Youtube Teachers. Pelo endereço, Teachers (s.d.), temos acesso aos vídeos que auxiliam de maneira

pedagógica o processo de ensino e aprendizagem aos alunos durante este momento pandêmico. Inegavelmente, os vídeos não podem ser vistos pela Educação como uma possibilidade de passatempo, mas um instrumento didático que passou a ser mais utilizada durante a pandemia, sendo potencializada por essa educação ao vivo remota.

Essa prática metodológica, precisa estar engendrada quando usamos as transmissões ao vivo nas atividades pedagógicas. Estas são ferramentas que complementam o processo de ensino dos alunos, ao assistirem os debates e reflexões educacionais propostas pelos agentes dos vídeos. Como todo ato educacional, as atividades propostas pelos professores precisam fazer sentido real aos alunos, demonstrando que suas práticas podem fazer a diferença no ensino durante sua vida educacional e acadêmica. Corroborando com esse pensamento, Santos e Cardoso (2021), afirmam que “Paulo Freire disse certa vez que educar é impregnar de sentido o que fazemos a todo instante e o ato docente ocorre desde o instante que se planeja uma aula até o instante que se sucede a ela” (Santos & Cardoso, 2021, p. 12470).

As práticas pedagógicas de ensino durante a pandemia estão regadas das ferramentas audiovisuais na tentativa de gerar uma aprendizagem significativa, com propostas que se estruturem na interdisciplinaridade dos conteúdos a fim de promover o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes em suas casas. A pandemia nos trouxe como possibilidade concreta a efetivação de se fazer presente no mundo pela utilização das tecnologias digitais de comunicação (Lupinacci, 2021). Aliando as metodologias de ensino a essas transmissões ao vivo que se utilizam das tecnologias digitais estruturamos as aulas para as fases de

ensino, seja Fundamental, Médio e Superior. A autora ainda acrescenta que as transmissões ao vivo e vídeos trouxeram até nós,

as experiências ao vivo digitalmente mediadas para o epicentro das nossas rotinas agora primordialmente caseiras. Uma vez que você se encontra em uma situação de confinamento, qualquer coisa para além da porta de casa vira remota ou distante, e acessível apenas através de tecnologias de comunicação. (Lupinacci, 2021, p. 3)

Assim, essas experiências virtuais promovidas pelas tecnologias digitais se estruturam em transmissões que complementam a aprendizagem remota dos estudantes. Segundo levantamento realizado, as transmissões ao vivo se configuraram em alguns gêneros como musicais, teatrais, jornalísticas, educacionais, recreativas, companhia, instrutivas e conversacional (Lupinacci, 2021). O objetivo central delas é provocar o engajamento nos ouvintes para que estes se distraiam ou aprendam algo exclusivo com o seu conteúdo.

Para mais, engajamento e aprendizagem são primícias contidas nos planejamentos dos educadores quando estes gravam ou indicam transmissões ao vivo e vídeos para seus alunos. Por estarem longe do contato físico das salas de aula, os estudantes precisam continuar mantendo seus vínculos estudantis com as escolas e professores, ainda mais quando os problemas sociais e econômicos proporcionam seu contato nas aulas síncronas realizadas pelos professores das disciplinas curriculares. Diante de tais dificuldades, a alternativa são as gravações de vídeos e transmissões ao vivo dos conteúdos programáticos do bimestre aos alunos, tendo como retorno os questionamentos produzidos por eles através do Gmail ou WhatsApp.

Os vídeos do Youtube pré-gravados e aqueles ao vivo produzidos por instituições de ensino e professores, como também jornalísticas, compõem a listagem de possibilidades para o ensino e debates sobre os assuntos contidos nelas. Tais situações não são as ideais para o contexto de aprendizagem, mas devido à necessidade do isolamento social, o uso de transmissões ao vivo e vídeos são práticas úteis ao processo de ensino e aprendizagem.

Para mais, como educadores, notamos a necessidade do convívio social e da aprendizagem colaborativa que existe em sala, mas os vídeos sempre foram ótimos recursos didáticos à ministração dos conteúdos, desde que integrados a uma metodologia e didática apropriada ao processo de ensino e aprendizagem. Com a pandemia, ocorreu uma potencialização dos recursos audiovisuais, numa apropriação necessária aos alunos que estão em suas residências.

Sendo assim, nota-se que as lives e vídeos são recursos didáticos que trazem benefícios ao processo de ensino e aprendizagem, desde que sejam utilizados de maneira apropriada, através de metodologias que minimizem as distâncias existentes entre a escola e os alunos no período de pandemia. Além das indicações dos vídeos e transmissões ao vivo, professores podem propor aos estudantes que criem seu próprio material visual e através deles, haja uma discussão reflexiva sobre os conteúdos curriculares a serem estudados.

Proposta Educacional de algumas *Lives* na Educação: imagem das transmissões ao vivo e sua utilização nos ambientes escolares

As práticas educacionais se encontram engessadas durante anos, tendo os professores mantido suas metodologias de aprendizagem inalteradas

mesmo diante de uma sociedade que atravessa momentos de mudanças culturais e tecnológicas. Não é uma regra geral, mas encontra-se nos espaços escolares, docentes que reproduzem aquilo que eles aprenderam em seu tempo de Ensino Médio.

Muitas discussões são travadas nos espaços de aprendizagem superiores (Faculdades) sobre as práticas educacionais e avaliativas, mas que na verdade, há a existência de reproduções bancárias e o engessamento das práticas de ensino no entorno das avaliações tradicionais. Apesar disso, ainda temos profissionais da Educação que buscam em suas interações e aprendizagens, desconstruir os antigos sistemas avaliativos e metodológicos, oportunizando aos seus alunos novos métodos de aprendizagens integrados às tecnologias com uma nova forma de estruturar a aprendizagem dos alunos.

Para mais, sabe-se que a tecnologia não será o instrumento que fará sozinha as alterações necessárias no processo de ensino, mas o trabalho do gestor escolar, sua equipe e professores que ali, no espaço escolar, estruturam a integração dos métodos às atividades diárias das disciplinas curriculares. Conforme apontado por Campos (2014, p. 160),

A docência exige do professor a sua postura de sujeito na observação sensível do educando e se relaciona com os fatos e acontecimentos da vida da pessoa em formação, da sua personalidade e do seu ser. [...] A docência é a mediação da pessoa do professor com o amadurecimento do outro, ainda não maduro como pessoa. É o sinônimo da plena consciência de educar: fazendo-se pessoa, sendo pessoa.

Mediante os novos tempos, as mediações educacionais ganharam a aderência das tecnologias digitais, através do uso de ferramentas Google, vídeos do Youtube e transmissões ao vivo. Essas transmissões ao vivo

trouxeram aos professores a possibilidade de criar atividades que tragam os debates e reflexões conteudistas para uma aprendizagem dinâmica e significativa aos protagonistas da aprendizagem. As transmissões ao vivo podem ser instrumentos que complementam os materiais didáticos produzidos pelos professores e que em tempos de pandemia, se tornaram primordiais para aproximar escola, professores e alunos.

Naturalmente, quando o planejamento escolar agrega as transmissões ao vivo às atividades estruturadas pelos professores, podem-se obter benefícios a aprendizagem dos alunos, pela sua variação linguística, visual e auditiva. Corroborando com os ideais acima, Paulo Freire registra seu pensamento sobre as mídias, quando menciona que,

Como consequência imediata do desenvolvimento tecnológico, as sociedades contemporâneas incluem-se hoje numa nova realidade cultural. Completando o trabalho de divulgação já realizado pelos meios impressos, surgem veículos eletrônicos de comunicação que, rompendo barreiras impostas pela distância, penetram indistintamente as mais diversas regiões povoadas do planeta (Freire & Guimarães, 2021, p. 201).

Evidentemente, as transmissões ao vivo podem ser utilizadas para construções de debates multidisciplinares nos espaços escolares, devido sua variação de assuntos que se convergem nos conteúdos ministrados pelos professores em sala de aula, tanto nas aulas presenciais quanto nas aulas de caráter ao vivo nos tempos de pandemia. Essas transmissões ao vivo podem possuir um caráter de conteúdos Educacionais, jornalísticos, viagens, religiosos, passeatas, fenômenos naturais, culturais, musicais, enfim, trazem informações úteis ao processo de estudo para os alunos nas disciplinas didáticas.

Inquestionavelmente, caberá ao professor organizar suas disciplinas e integrá-las às tecnologias e lives disponíveis à sua realidade socio-econômica. Esses vídeos e transmissões podem se tornar excelentes instrumentos didáticos que venham estimular o desenvolvimento das atividades cognitivas dos alunos, através de uma cultura digital que foque a melhoria da Educação obtendo uma melhor aprendizagem dos alunos.

Para os pesquisadores, Cotrim et al. (2021), essas transmissões ao vivo podem formar nos discentes um estado de pertencimento que o ligue à sociedade em que vive, dando sentido aquilo que estão estudando nas disciplinas curriculares. Segundo, os mesmos autores, a interação tecnologia-aluno pode enriquecer o processo de ensino, com o destaque para o audiovisual existente nas *lives*, vindo a aguçar o sistema cognitivo dos estudantes (Cotrim et al., 2021).

Nessa perspectiva, os professores e equipe pedagógica podem utilizar as transmissões ao vivo nas disciplinas curriculares como Geografia, Ciências, Português, História e Matemática. Ao utilizarem este tipo de abordagem, os professores podem construir um diálogo entre os vídeos e os conteúdos programáticos estudados, objetivando uma aprendizagem contextualizada aos fatos e momentos mencionados nos vídeos das transmissões ao vivo. Segundo Freire (2021), essas relações homem-realidade vão contribuir para a formação integral do ser humano, com um sentido naquilo que os alunos estão assistindo e debatendo nas salas de aula.

Decerto, os professores podem enriquecer seus conteúdos e reflexões em sala de aula, seja presencial ou ao vivo, se utilizando das transmissões ao vivo para estabelecer conexões didático-metodológica sobre os conteúdos estudados. Existem *lives* que podem contribuir

para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar nos ambientes escolares, oportunizando assim, a interação e colaboratividade entre os alunos e mediadores na construção do conhecimento significativo. Como algumas das possibilidades de um trabalho significativo ao utilizar as transmissões ao vivo, consideramos Geografia, Ciências, História como exemplos.

Um docente de Geografia ao abordar relevo, clima e conceitos de alta relevância ao recomendar algumas *lives* vai, além de ter a tecnologia contribuindo para o aprendizado, se aproveitar da curiosidade e de diferentes incentivos sensórios para o engajamento dos estudantes.

Figura 1

Exemplos de lives úteis ao contexto do ensino de Geografia



Nota. a) Adaptado de RailCowGirl (2021), b) Adaptado de CosmoSapiens (2021), c) Adaptado de Space Videos (2019)

Um professor de Ciências ao discutir reprodução, diversidade espécies, hábitos alimentares, pode ter a tecnologia aliada através das *lives* para aumentar o interesse dos alunos. Um aluno curioso que acessa esporadicamente uma transmissão ao vivo certamente vai perceber a importância de obter conhecimento a respeito daquele assunto como também vai conversar com colegas a respeito. Esta dinâmica de médio prazo, se incentivada e mediada pelos professores tende a contribuir

significativamente para a aprendizagem inclusive considerando aspectos cognitivos envolvidos na autonomia, engajamento e protagonismo dos estudantes.

Figura 2

Exemplos de lives uteis ao contexto de ensino de Ciências



Nota. Adaptado de Cornell Lab Bird Cams (2019), Adaptado de NatureTec (2020), Adaptado de Hummingbird Spot (2020)

Já o professor de História, ao trabalhar em suas aulas com vídeos e *lives*, pode discutir a importância da água para a civilização, origem das cidades, trabalho, diversidade cultural e o transporte ao longo da História da Humanidade. Cabe ao professor, atrelar a tecnologia ao seu planejamento das aulas, trazendo os vídeos que instiguem as relações cotidianas e práticas dos alunos aos conteúdos didáticos estudados em suas aulas. Ao despertar o interesse dos alunos, os professores estão ativando cognitivamente uma busca pela construção da aprendizagem proveniente dos conteúdos que fizeram sentido naquele momento de discussão e visualização dos materiais audiovisuais. Conforme, apontado anteriormente, esse incentivo e dinâmicas, vão surtir um efeito significativo pela busca da aprendizagem colaborativa e norteada de significados aos discentes.

Figura 3

Exemplos de lives uteis ao contexto de ensino de História



Nota. a) Adaptado de Explore Live Nature Cams (2021), Taoyuan Travel (2020), c) Adaptado de R-BACKS (2013)

Do mesmo modo, esses vídeos e transmissões ao vivo têm sido utilizados nas disciplinas escolares com o objetivo de ocasionar as informações necessárias para a construção dos conhecimentos estudantis. Para Mandarino (2002), o professor que usar vídeos em suas aulas precisam planejá-las levando em consideração as metodologias de ensino, as motivações, as aproximações dos conteúdos programáticos ao dia a dia dos estudantes, propondo sempre o despertamento do interesse e curiosidades dos alunos. Segundo Oliveira et al. (2012), os recursos audiovisuais são benéficos para a motivação da aprendizagem dos conteúdos escolares propostos pelos professores, vindo a alterar a rotina teórica dos livros didáticos, proporcionando um novo ritmo às aulas.

Adicionalmente, as transmissões ao vivo e vídeos podem ser produções propostas aos alunos em seu cotidiano, filmando seu trajeto de casa para a escola, os pontos turísticos e o trânsito ao qual existe em sua localidade. Conseguimos filmar tudo e através de uma metodologia adequada aos conteúdos, haverá a inclusão ativa e protagonista destes alunos na construção do seu próprio material de estudo, identificando em sua realizando um aprendizado significativo ao seu entendimento.

Para Campos (2014, p. 49) afirma que “o desafio de fazer educação de excelente qualidade é desenvolver uma proposta pedagógica centrada na aprendizagem”.

Dessa maneira, as transmissões ao vivo podem se tornar eficientes instrumentos pedagógicos para o funcionamento dos processos de ensino e aprendizagem, por serem recursos que apresentam uma variedade de assuntos ao contemplar uma mescla com os conteúdos curriculares ocasionando assim discussões inter (multidisciplinares) desses assuntos tratados. Como diz Frigotto (2008), a interdisciplinaridade é um constante desafio cultural e histórico que precisa ser superado para que traga uma harmonia pedagógica entre as disciplinas escolares.

Apresentação e Análise dos Resultados

Quando mencionamos a existência da tecnologia na escola, nota-se que esses espaços de aprendizagem sempre as utilizaram, tendo como exemplo, os quadros negros, giz, retroprojetores e mimeógrafos. Nas últimas décadas, a tecnologia digital também esteve atrelada as atividades e planejamentos metodológicos dos educadores, sendo aliada ao processo de ensino e aprendizagem escolar.

Do mesmo modo, as escolas públicas se mantinham em ações pouco eficientes naquilo que se relacionavam ao uso das tecnologias digitais, com ações lentas para a sua inclusão e adesão. As tecnologias usadas nas escolas se demonstravam tímidas em sala de aula, por meio de Datashow, CDs, DVDs e televisores. No entanto, o ano de 2020, foi marcado pelo surgimento de uma nova epidemia intitulada COVID-19, e em função dessa epidemia, as tecnologias digitais passaram a fazer parte das atividades administrativas e pedagógicas dos ambientes escolares.

Inegavelmente, estamos ligados uns aos outros nos ambientes escolares por intermédio das tecnologias digitais Google, como o uso do Meet, Google Classrom, formulários, planilhas, Gmail e Youtube. Essa evolução das tecnologias no tempo possibilita que escolas, professores e alunos mantivessem interligados seus vínculos sociais e educacionais.

Semelhantemente, nota-se que a tecnologia em sua utilização escolar, expôs ainda mais as desigualdades socioeconômicas das famílias brasileiras, que possuem equipamentos ultrapassados para o uso de certas ferramentas digitais adotadas pelas escolas e seus governantes. Esse fato se mostra evidente quando uma família possui um celular para o uso de todos os seus membros, inclusive das tarefas educacionais.

É evidente que esse momento pandêmico, trouxe a possibilidade dos professores e alunos experimentarem novas propostas e ações de trabalho, utilizando vídeos e transmissões ao vivo para incrementar as aulas no cotidiano. Estão sendo vastos os métodos de ensino e aprendizagem empregados pelos professores na tentativa de alcançar os alunos, tornando suas aulas mais agradáveis durante o ensino remoto.

Por essa razão, realizou-se uma pesquisa numa turma de Ensino Médio na intenção de observar a usabilidade de transmissões ao vivo e vídeos no processo de aprendizagem dois estudantes, buscando destacar como essas ferramentas digitais contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos discentes, sendo também uma ferramenta capaz de aguçar a curiosidade destes alunos. De maneira idêntica, alguns autores mostram que o uso dos vídeos e transmissões ao vivo pode melhorar o,

Aproveitamento do conteúdo previamente trabalhado em sala de aula, o que certamente facilitou o aprendizado; (b) a capacidade de fazer uma leitura crítica da mídia em relação ao assunto estudado;

(c) e a construção propriamente dita do conhecimento de fisiologia endócrina e a sua contextualização. (Cooper et al., 2017, p. 112)

Corroborando com esse pensar, outros pesquisadores nos mostram que,

Na escola, o uso da imagem e de som, como recurso pedagógico, contribui para o processo de ensino e aprendizagem, pois, facilita e predispõe a construção e formação de conceitos de maneira mais agradável e lúdica. O vídeo é uma das tecnologias que mais se tem destacado nos últimos anos por ter uma linguagem dinâmica e a capacidade de estimular os sentidos. (Machado & Meirelles, 2018, p. 79)

Mesmo trazendo um ganho significativo para a execução das aulas, os vídeos e transmissões ao vivo eram utilizados de maneira tímida em sala de aula. Com a pandemia, os vídeos ganharam mais espaços durante os planejamentos didáticos dos professores, com um maior espaço para as ferramentas audiovisuais num contexto diferente das aulas presenciais. Essas ações propostas pelos professores buscam desenvolver os processos sócio-cognitivos dos alunos. Alguns autores, afirmam que “o professor deve ter em mente, quando utiliza recursos audiovisuais, qual é a matriz cultural a partir da qual foi construída a obra que será exibida, [...] da sala de aula, e o modo como estas duas matrizes se relacionam” (Arroio & Giordan, 2006, p. 2).

Para mais, esse tempo de reclusão social pela pandemia, ajudou a mostrar para os alunos o quanto os vídeos podem significar momentos de aprendizagens dos conteúdos educacionais transmitidos pelos docentes das escolas ao destacar o seu potencial educativo, deixando para traz o velho sentido de “passatempo” que muitos enxergavam os vídeos.

Nesse sentido, nota-se que o vídeo pode ser bem estruturado às aulas e metodologias pedagógicas, podendo ilustrar, sensibilizar, simular, ser produzido – trabalhando as possibilidades de documentação, expressões e intervenções – de um espaço ou conteúdo, além de avaliar as ações promovidas por professores e aprendidas pelos alunos (Morán, 1995).

Nesta mesma pegada audiovisual, encontram-se as transmissões ao vivo ou *lives*, que tem sido úteis para a aprendizagem dos alunos e aperfeiçoamento dos professores e profissionais em gerais durante o período de pandemia. É nesses eventos ao vivo que conseguimos demonstrar, um pouco, as múltiplas formas de utilização dos recursos tecnológicos digitais, podendo estar “alinhado com as novas propostas de aprendizagem” (Santos & Cardoso, 2021, p. 12471).

Sendo assim, nota-se que o uso das transmissões ao vivo e vídeos em sala remota, se bem alinhado às metodologias pedagógicas existentes, podem proporcionar aos alunos um ganho significativo através de uma aprendizagem interdisciplinar ao desenvolver múltiplas habilidades e competências nos educandos. Quando usamos transmissões ao vivo, no processo de ensino e aprendizagem, oportunizamos aos estudantes o acompanhamento das notícias e informações de diferentes partes do mundo, através de um acesso direto ao conhecimento que possa construir em seu tempo o protagonismo discente durante as atividades escolares.

Considerações Finais

O ambiente escolar é um ambiente espaço que visa despertar o protagonismo do aluno em sua busca constante pela construção do conhecimento. Com a pandemia e o isolamento social, coube aos professores inovarem em seus métodos e práticas pedagógicas numa tentativa pela

manutenção do interesse e protagonismo discente, mesmo em situações de isolamento social. Como alternativa pedagógica, surgem os vídeos e *lives* como instrumento de contribuição tecnológica na tentativa de promoção de um engajamento estudantil, visando inter-relacionar os conteúdos dos vídeos e as disciplinas escolares.

Ademais, os professores tendem a escolher os assuntos, vídeos, *lives* e interligá-los a fim de tirarem proveito dos recursos audiovisuais à multidisciplinaridade dos conteúdos curriculares e extracurriculares. Na utilização das transmissões ao vivo podemos auxiliar a aprendizagem protagonista do estudante, numa perspectiva didática que fortaleça sua autonomia estudantil.

Sendo assim, os processos didáticos e metodológicos estruturados em revisões bibliográficas, transmissões ao vivo e uso de vídeos, numa perspectiva que estimule cognitivamente os alunos, tendo notória preferência dos alunos envolvidos por vídeos que se identifiquem com os seus interesses, numa perspectiva pela construção do conhecimento diário.

Até este momento algumas abordagens foram sugeridas e o projeto em andamento é a elaboração de abordagens junto a professores de modo concomitante com as unidades disciplinares presentes nos livros didáticos.

Referências

Arroio, A., & Giordan, M. (2006). O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. *Química nova na escola*, 24(1), 8-11. <http://qnesc.sqb.org.br/online/qnesc24/eqm1.pdf>

Campos, C. de M. (2014). *Gestão Escolar e Docência* (4^a ed.). Paulinas.

Cooper-Capetini, V., Pereira, A. G., Lins, B. B., Silva-Junior, J. S., Assis, L. V. M. de, Belpiede, L. T., Costa, M. R. J. da, Nunes, P. P., Castelo-Branco, R. C., & Nunes, M. T. (2017). A Utilização de Vídeos no Ensino: Uma Experiência Prática com Alunos de Graduação. *Revista De Graduação USP*, 2(2), 107-113. <https://doi.org/10.11606/issn.2525-376X.v2i2p107-113>

Cornell Lab Bird Cams (2019, dezembro 02). Live Birds In 4K! Cornell Lab FeederWatch Cam at Sapsucker Woods [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=N609loYkFJo>

CosmoSapiens (2021, fevereiro 06). NASA's Mars 2020 Perseverance Rover Mission Real-time Tracker [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=w9zFaCNXTCY>

Cotrim, F. S., Lima, L. P., Cezar, M. dos S., Menezes, S., & Verão, G. B. (2021). Fatores de Engajamento dos Licenciandos em Pedagogia na Participação de Lives em um Curso a Distância. *Revista Paidéi@*, 13(23), 56-83. <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/index>

Explore Live Nature Cams (2021, junho 11). Brooks Falls - Katmai National Park 2021, Alaska powered by EXPLORE.org [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nprdq03e8yI>

Freire, P. (2021). *Educação e Mudança* (43^a ed.). Paz e Terra.

Freire, P., & Guimarães, S. (2021). *Educar com a Mídia: novos diálogos sobre educação* (2^a ed.). Paz e Terra.

Frigotto, G. (2008). A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências sociais. *Ideação Revista do Centro de Educação e Letras*, 10(1), 93-103. http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/2interdisciplinaridade_necessidade.pdf

Hummingbird Spot (2020, fevereiro 15). Live Hummingbird Feeder Cam, Bird Feeder, Studio City, California [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=pXe8MpU7uzk>

Lupinacci, L. (2021). “Da minha sala pra sua”: teorizando o fenômeno das transmissões ao vivo em mídias sociais. *Ensaio - Galáxia*, (46), 1-17. <https://www.scielo.br/j/gal/a/3B9LNCpBGMn8R7Ppw6vBHPH/>

Machado, M. H., & Meirelles, R. M. S. (2018). Uso do vídeo no ensino de biologia como estratégia para discussão e abordagens de temas tecnológicos. *Cadernos UniFOA*, 4(1 Esp.). <https://moodleead.unifoaa.edu.br/revistas/index.php/cadernos/article/view/2608>

Mandarino, M. C. F. (2002). Organizando o trabalho com vídeo em Sala de Aula. *Revista Morpheus – Estudos Interdisciplinares em Memória Social*, 01(01). <http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/4014/3582>

Morán, J. M. (1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, (2), 27-35. <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>

Moreira, J. A. M., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, (34), 351-364. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20de%20

um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%3ca7%3ca3o%20digital%20em%20rede%2c%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf

NatureTec (2020, abril 07). LIVE 4K Wild Animal & Bird Feeder Cam - Recke, Germany - Hedgehog & Bird Watching, 24/7, ASMR [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=f7AJwlVzd1c>

Oliveira, M. L. de, Antunes, A. M., Telles, M. P. de C., & Saboia-Morais, S. M. T. de. (2012). Genética na TV: o vídeo educativo como recurso facilitador do processo de ensino-aprendizagem. *Experiências em Ensino de Ciências*, 7(1), 27-42. <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/11995/5/Artigo%20-%20Mayara%20Lustosa%20Oliveira%20-%202012.pdf>

R-BACKS (2013, fevereiro 18). BANLAEM - MEAKLON Railway Market/ TrainDriversView (SRT) [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fbROFd6gJss>

RailCowGirl (2021, maio 10). Winter Cab View from two of the most SCENIC RAILWAYS in the WORLD [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=viOkh9al0xM>

Santos, H. F. dos, & Cardoso, I. L. N. (2021). Tecnologia e cultura no ensino de química: um enfoque multidisciplinar sobre o uso de vídeos em sala de aula. *Brazilian Journal of Development*, 7(2), 12454-12474. <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/24196/19363>

Space Vídeos (2019, agosto 31). See Description for Our NEW Stream!! NASA Live Stream - Earth From Space LIVE Feed

| ISS tracker [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=EEIk7gwjgIM>

Taoyuan Travel (200, junho 04). Daxi Old Street Live Cam [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=z_mlibCfgFI

EDUCOMUNICAÇÃO, LUDICIDADE E MEDIAÇÃO: A TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PÚBLICA

*Rosimeire Marques Gonçalves¹
Jaqueline Costa Castilho Moreira²*

Com a ampliação de acesso ao ambiente digital no decorrer do século XX e início do século XXI, ocorreram relevantes modificações econômicas, políticas, sociais e culturais perante os avanços tecnológicos e midiáticos que passaram a integrar o cotidiano de parcela expressiva da população brasileira. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), quanto ao “Acesso à internet, à televisão e posse de telefone

-
1. Pós-graduada em Psicomotricidade. Professora concursada da Educação Infantil (modalidade creche) da Rede municipal de Presidente Venceslau/SP.
rose.rmg@hotmail.com
 2. Doutora em Educação Escolar. Profa. Assistente Doutora na FCT/UNESP e Docente credenciada no PPGMiT/FAAC/UNESP.
jaqueline.castilho@unesp.br

móvel celular para uso pessoal” (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2019, p. 08) aponta que:

Em 2019, na população de 183,3 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade do País, 78,3% (ou 143,5 milhões) utilizaram a Internet no período de referência dos últimos três meses. Este percentual vem crescendo desde 2016, quando 64,7% da população de 10 anos ou mais de idade tinha utilizado a Internet no período de referência, passando para 69,8% em 2017 e 74,7% em 2018.

No lançamento de dados da Pesquisa dentro dos tópicos Educação e Trabalho, tem-se para a Educação, a seguinte progressão de usuários que realizaram atividades ou trabalhos escolares na internet: em 2018, 42%; em 2019, 41% e em 2020, 45%, refletindo um aumento. Quanto ao percentual de usuários de internet que a acessaram por conta do atendimento às atividades do tópico Trabalho tem-se que: em 2018 e 2019 houve uma estabilização no patamar de acessos para este fim, foram 33% para cada ano e em 2020, esse montante foi para 38% da população de usuários, indicando também um crescimento no uso. (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR [NIC.br], 2021).

Ainda no tópico Educação, os resultados da Pesquisa assinalaram que houve uma ampliação de usuários de internet oriundos de sistemas diferenciados de ensino, entretanto com discrepâncias. Segundo dados do IBGE “enquanto 98,4% dos estudantes da rede privada utilizaram a Internet em 2019, este percentual entre os estudantes da rede pública de ensino foi de 83,7%” (IBGE, 2019, p. 08).

Além das estatísticas oficiais, outra informação que não se encontra tão abertamente explicitada refere-se ao descompasso sobre a disponibilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) aos

professores de ensino público; tornando visível diversas questões desafiadoras ao discurso de inclusão existente nas políticas governamentais. (Moreira & Branco, 2018; Sousa *et al.*, 2020).

Acrescenta-se ao desalinho entre os contextos educacionais públicos e provados em relação ao acesso às TICs; a pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2 no ano de 2020-2021, que para Sousa *et al.* (2020, p. 149):

apresentou desafios educativos e sociais que, no nosso entendimento, devem ser amplamente considerados no que diz respeito aos estudos das TIC e das competências midiáticas nas escolas. Esses desafios emergem do alastramento do COVID – 19 (coronavírus), que provocou morte, medo e mudanças de hábitos no mundo. No Brasil e na maioria dos países a quarentena foi adotada como principal medida de combate a esse novo vírus, descoberto no último dia do ano de 2019 supostamente na China.

A quarentena decretada pelo governo em Março de 2020 fez com que as aulas presenciais fossem suspensas, afetando todos os níveis de ensino, e todas as redes públicas e privadas, que a seu tempo e de acordo com os recursos destinados, chegaram ao que se convencionou denominar de Ensino Remoto Emergencial (ERE):

Frente a esse cenário inesperado, esforços tecnológicos foram adotados no sentido de transição do aprendizado presencial para o aprendizado *on-line* emergencial. Essas medidas geraram inúmeras repercussões. Uma delas diz respeito às disparidades econômicas que, por vezes, negam o acesso às novas TIC a uma parcela das camadas populares. Outra, quanto às: dificuldades operacionais, de acesso, de disponibilização de equipamentos e recursos em número suficiente pelas instituições educacionais, de apoio e de suporte adequado aos professores com essas tecnologias. (Sousa *et al.*, 2020, p.150)

As barreiras mencionadas impostas aos estudantes e aos professores no que se refere ao acesso e conhecimento sobre as TICs, tiveram impacto direto no processo de ensino e de aprendizagem em todas as disciplinas escolares, principalmente nas aulas remotas da Educação Física do ensino básico; em 2020 e 2021; uma vez que a disponibilização de seu conteúdo exigiu a transposição das atividades práticas propostas para um procedimento didático de visualização dessas mesmas atividades por meio das mídias, o que ocorreu diferentemente das outras matérias escolares.

Essas mudanças precisam ser investigadas com profundidade acadêmica; sendo este o motivo pelo qual, optou-se por aprofundar no tema educomunicação e sua relação com a Educação física escolar. A educomunicação pode ser conceituada como:

O conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas. (Soares, 2011, p. 36)

Já as práticas educomunicativas podem ser entendidas como: as metodologias que utilizam as mídias e tecnologias acessíveis; os vários modos de circulação dos saberes; a relevância da troca de conhecimentos entre os participantes, assim como, o trabalho colaborativo, o protagonismo do estudante e a reflexão crítica sobre os temas que envolvem as TICs e a sociedade. Além de requerer um diálogo aberto e reflexivo entre os sujeitos da ação educativa, realizado em um ambiente, no qual as ideias e opiniões não sejam censuradas ou menosprezadas; as práticas

educomunicativas precisam ser construídas intencionalmente, para que o aprendizado seja significativo.

Essa metodologia vai além da utilização dos recursos tecnológicos e midiáticos, são práticas que buscam desenvolver a formação integral do indivíduo e humanística do coletivo o qual este indivíduo pertence, em prol da cidadania.

Para De Freitas e Silva (2015, p. 2):

A educomunicação apesar de ser uma nova metodologia pouco discutida e aplicada em sala de aula, é algo que precede de um processo contínuo de estudos, que buscam envolver de forma cíclica, educando e educador, promovendo a reflexão e o pensamento crítico através dos meios de comunicação e deste modo, servindo como uma ferramenta para a construção do educar.

Justifica-se este trabalho por conta de muitos professores da rede pública não terem familiaridade como o uso das TICs, assim como conhecimentos sobre as práticas educomunicativas, em especial quanto à disciplina de Educação física, havendo uma:

necessidade de formação inicial e mesmo continuada de professores na utilização de tecnologias que permitam dinâmicas de socialização em contextos inclusivos; e que consigam equiparar oportunidades aos diversos públicos existentes nas escolas. (Moreira & Souza Branco, 2018, p. 19)

Ressalta-se também que as metodologias pedagógicas dos professores de Educação física requerem inovações, que deixem as aulas mais criativas e interessantes aos alunos, que em muitas ocasiões se sentem desestimulados com o conceito tradicional de ensino, ainda mais em tempos de ERE. Isso remete à questão norteadora do estudo, ou seja,

como as práticas educomunicativas podem enriquecer a formação docente para a Educação física, no contexto escolar público?

Diante do panorama apresentado e do recorte escolhido, o presente trabalho objetiva compreender a relação educomunicação, ludicidade e mediação na Educação física escolar, ressaltando a necessidade de uma formação docente em práticas educomunicativas para lidar com os alunos do século XXI.

Delineamento Metodológico

Este estudo tem natureza exploratória e abordagem qualitativa, por acompanhar o que Godoy (1995, p.58) caracteriza como ponto de partida investigativo “questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve”. Para Gil (2008, p. 27) esse tipo de pesquisa tem por finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Nessa perspectiva, o procedimento metodológico foi composto por duas etapas: uma revisão bibliográfica, seguida da criação, produção e divulgação de material pedagógico para formação docente.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 183), a revisão não “é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Esse viés oferece ao pesquisador uma perspectiva geral dos trabalhos já realizados, a indicação de documentos educacionais relevantes e o esclarecimento de referencial teórico sobre o tema. O levantamento realizado neste estudo foi pesquisado em ambiente digital e reuniu livros de domínio público, artigos científicos, teses e dissertações

entre outros materiais em repositórios acadêmicos. Quanto ao recorte temporal, foi estabelecido o ano de 1990, por ter sido o momento em que o termo Educomunicação foi cunhado no Brasil e o ano de 2020, com a aproximação inevitável entre as mídias e as tecnologias da educação pública em função da pandemia.

Em relação à formação docente, a iniciativa de oferecê-la faz parte do projeto de Núcleo de Ensino Prograd/UNESP “Ações educomunicativas em ambientes não-formais de ensino: sociabilizando conhecimento acadêmico”, desenvolvido entre 2020-2021, com bolsas. A formação foi intitulada de “Interlocução e mediação de atividades educomunicativas para o ensino básico”, e é composta por curso e *e-book* a respeito dos temas: TICs, educomunicação, ludicidade e Educação física. A revisão de literatura foi base para sua estruturação, sendo que o *e-book* foi criado por meio de programa de texto *Word*, as imagens autorais foram capturadas por celular e tratadas em programa gráfico de acesso gratuito; enquanto que as aulas foram gravadas pelo *Meet* do *Google* e postadas no *Youtube*. A formação, curso e *e-book* estão disponibilizados no *site* Novos meios de aprendizado (<https://www.novas-midias-interface-communication-e-ciencia.com/cursos-e-oficinas/>), vinculado ao projeto de Núcleo Prograd/UNESP.

Documentos Normativos Oficiais e as TICs

A partir de uma breve retrospectiva sobre os documentos oficiais da Educação brasileira, é perceptível o direcionamento das políticas educacionais públicas sobre o uso das tecnologias e mídias desde o final da década de 1990, com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Também conhecida como Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de

1996 (1996/2017), após sua promulgação sofreu algumas alterações por meio de leis e decretos. No texto original, a tecnologia é mencionada no artigo 43, que se refere ao ensino superior. Atualmente, com os acréscimos ao texto inicial, o tema tecnologia se encontra em vários trechos da legislação. O artigo 32, alterado em 2006, trata do ensino fundamental obrigatório, que tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, entre outros. No artigo 35-A, acrescido em 2017 à LDB original, ressalta na Base Nacional Comum Curricular os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, inserindo a tecnologia em todas as áreas do conhecimento oferecido a este nível, dentre elas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. A menção da tecnologia ocorre ainda no artigo 39 sobre a educação profissional, que foi alterado em 2008 e no artigo 62, que diz respeito à formação e capacitação de professores, cuja modificação na LDB, ocorreu em 2009. Diante dessas evidências, observa-se um direcionamento das políticas educacionais públicas ao longo do tempo, no que tange a inserção das tecnologias como conteúdo a ser apropriado pelos estudantes em todos os níveis e etapas da educação, visando uma formação articulada aos avanços da sociedade.

Outros documentos regulamentares ressaltam o uso das tecnologias no processo educativo, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013, p.50) ao apontarem “a utilização de novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem”. Também o Plano Nacional de Educação (PNE), normatizado pela Lei n. 13.005 (2014) indica como

uma de suas diretrizes no artigo 2: a “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País”.

Na atualidade vigora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento prescrito norteador que discorre sobre as aprendizagens, competências e habilidades necessárias aos alunos aprenderem ao longo da educação básica, estipula que ao final do ciclo, o estudante seja capaz de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Base Nacional Comum Curricular [BNCC], 2017, p. 09)

Mais especificamente, a BNCC destaca nos primeiros anos da educação fundamental, a importância do:

estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BNCC, 2017, p. 58)

Já nos anos finais da educação fundamental, em relação às mídias e às tecnologias, a BNCC aponta que no final do percurso educativo, o estudante deverá desenvolver competências para entender e tratar a produção textual e os “gêneros” discursivos “que circulam na esfera

pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública” (BNCC, 2017, p. 136).

No contexto da era da informação, os desdobramentos de inserção das TICs no ensino básico, possibilita a discussão de vários assuntos da atualidade, dentre eles:

A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. (BNCC, 2017, p. 136)

Nesse sentido, de acordo com o norteamento da BNCC; os estudantes devem ser instigados para lidar com a linguagem das mídias e das novas tecnologias, curtindo, comentando, redistribuindo, publicando notícias, tematizando “questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática” (BNCC, 2017, p.136); mas que carecem também de reflexão individual e coletiva mediada pelos docentes.

Linguagem Corporal e Educação Física Escolar

Nos documentos oficiais, desde o final da década de 1990, a Educação física se encontra na Área de Linguagem e códigos (mais recentemente Área de Linguagem, Códigos e Tecnologia ou ALCT), compartilhada pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua estrangeira Artes e Informática.

Para dar conta do atendimento dessa diretriz, o docente de Educação física, como promotor do processo de ensino e de aprendizagem, precisa

respeitar o repertório motor dos estudantes, a tendência de abordagem culturalista existente nos documentos oficiais e a questão da linguagem corporal como forma de expressão e comunicação.

Em relação ao repertório motor dos alunos, ao preparar e propor atividades lúdicas, o professor deve ser capaz de observar, interpretar e encontrar nos jogos e brincadeiras, as potencialidades pedagógicas ao ensino e a aprendizagem almejadas, adequando-os ao seu contexto.

Quanto à cultura corporal do movimento; o professor de Educação física escolar estabelece com os alunos, novas percepções e significados sobre as atividades físicas, as ginásticas, as atividades expressivas, as danças, as brincadeiras, as lutas, os jogos e os esportes, desmistificando estereótipos ou mesmo preconcepções socialmente construídas, e que precisam ser ressignificadas.

Elucidadas as particularidades da disciplina, o presente trabalho não pretende enfocar estas questões e sim, aprofundar-se nos limites da tendência culturalista, cuja “especificidade repousa no corpo/motricidade/linguagem corporal” (Betti, 2007, p. 208); entendendo que o corpo também é um veículo de comunicação e de expressão, historicamente ameaçado, coagido e calado dentro dos ambientes educacionais formais (Taborda de Oliveira, 2006).

Nessa perspectiva, expandir o panorama da Educação física escolar construindo novos saberes e conhecimentos, a partir da linguagem corporal, faz com que novos signos, sentidos e significados sejam desvelados ou depurados. A sociedade em constante processo de transformação e os alunos em contato com diversas culturas colaboram nessa ressignificação de conceitos e ideias pela qual passa a área.

A Educação física como um processo de relações comunicativas bidirecionais entre alunos e professores pode ser concebida para além de intervenção (o que denota intenção autoritária), mas pode ser compreendida como interlocução envolvendo diálogo e interpretação, como afirma Betti (2007, p. 215).

A concepção de corpo comunicativo de Antério (2014, p. 378) passa pelas ações comunicativas da linguagem corporal, o que “significa incorporar a linguagem advinda de nossos gestos, nossas feições, interpretar as nuances informativas dos movimentos, das ações (corporais)”.

Segundo o teórico, os movimentos falam, expressam e emitem informações, contudo, para que ocorra realmente um entendimento da informação, é necessário, que o “movimento tenha um mínimo de elementos conectados à linguagem corporal” (Antério, 2014, p. 382), pois essa cinestesia traz consigo sinestesias (Moreira, 2006), ou seja, os sentimentos e expressões que o indivíduo vem construindo socialmente.

Portanto, entende-se que a linguagem originada da expressividade do movimento esteja “suficientemente ancorada na gestualidade, provocando, assim, possibilidades reais de comunicação” (Antério, 2014, p. 383). O mesmo teórico aponta a intencionalidade, como um elemento fundamental para que ação/gesto corporal seja(m) comunicativo(s) de fato.

Todavia, essa comunicação não é somente privilégio dos alunos sob o olhar acurado do professor. Na prática, dificilmente o professor se comunica ou interage sem que seus gestos e expressões corporais estejam atrelados à linguagem verbal. O corpo em movimento contextualiza o assunto a ser ensinado, facilitando assim a comunicação entre os sujeitos no ato educativo.

Por meio do movimento e do seu silenciar, a linguagem corporal-comunicação expressa valores, atitudes e comportamentos, que não podem ser reduzidos à funcionalidade da execução das tarefas solicitadas pelo professor. Segundo o Antério (2014), o entendimento dessa mensagem pelo receptor atento, revela várias intenções educativas, desde: o modo como o professor se porta dentro da sala de aula; a sua prática pedagógica; a maneira como conduz sua disciplina e a forma como estabelece relações com os alunos.

Essa linguagem não verbal é um ato comunicativo, que visa ampliar percepções acerca da comunicação corporal, e que vai além das interpretações coloquiais, diariamente realizadas. Isso não se trata apenas do movimento em si, ou do gesto ou das ações motoras, é preciso buscar a “compreensão dos significados do vocabulário corporal, para assim poder ampliá-los e compartilhá-los” (Antério, 2014, p. 389).

Compreender essa concepção de comunicação por meio do corpo requer estar atento não somente ao modo de se movimentar e sim ao modo de ser do indivíduo, como se expressa e age com seus pares e nas relações que são estabelecidas, pois como somos seres constituídos socialmente, nossos movimentos e ações são constantemente influenciados pelas experiências que temos. O professor, neste contexto, lida com o repertório motor, com os jogos, as brincadeiras, os esportes e as várias linguagens não explicitadas, as emoções, os valores, as atitudes que se mimetizam diversamente dentro de uma sala de aula das apresentadas no ambiente da quadra, motivo este, que requer desse mesmo docente, saberes referentes ao relacionar-se e ao portar-se diante dos alunos.

Infere-se então que, na disciplina de Educação física escolar, cujo objeto de conhecimento tem sido a Cultura Corporal de Movimento,

também exige um olhar mais cuidadoso para a comunicação não verbalizada dos gestos e movimentos; linguagem que, na prática, fica elucidada quando se tem seu registro por meio de outra linguagem, a das mídias e a das TICs.

As TICs e as Práticas Educomunicativas na Educação Física Escolar

A utilização das TICs e das práticas educomunicativas na disciplina de Educação física escolar contribui com a ação pedagógica do professor, em especial neste momento de pandemia (2020-2021), no qual o ensino remoto de emergência tem sido a forma com o qual as instituições educacionais públicas e privadas tem enfrentado o isolamento social.

Diante dessa constatação é pertinente elencar que tipos de práticas educomunicativas existem na literatura e que podem ser realizadas na Educação física escolar. Em sua tese de doutorado, Bianchi (2014) exemplifica algumas dessas práticas. Uma delas é trazer a cultura e a produção cultural para a criança, ou ainda destacar a produção da própria criança utilizando as mídias na construção do seu imaginário infantil. Outra possibilidade é aproximar os alunos de práticas educomunicativas que envolvem elementos do esporte-espetáculo e sua influência no cotidiano escolar; utilizando filmes, documentários e outros conteúdos midiáticos, assim como incentivá-los a participar em eventos esportivos e acompanhar sua transmissão pelas mídias, além da leitura de textos, jornais, revistas, entre outros. Neste tipo de prática, o professor tem um relevante papel problematizador, já que os alunos muitas vezes não refletem sobre o que está sendo disseminado nas mídias, sejam elas, alternativas, de massa ou redes sociais. Ao considerar os momentos de mediação, o diálogo e as experiências dialéticas entre professores

e alunos com as práticas educomunicativas e as TICs; a mesma autora aponta uma profunda alteração nos modos de ensinar e de aprender por meio delas.

Ribeiro (2013. p. 189) relata em seu diário de campo que ao propor para alunos da disciplina de Educação física que começassem a observar as notícias esportivas, veiculadas nas mídias, essa atividade permitiu que os alunos construíssem significados para além das aulas ou das práticas, o que contribuiu para uma formação que o autor considerou, mais humanística.

Sobre o aprendizado consciente, Freire (2013) afirma que, é necessário que os estudantes reflitam sobre as razões que desencadearam um determinado fato, avaliem as conexões desses fatos com outros fenômenos e simultaneamente, analisem o contexto global em que todos eles ocorreram ou estão acontecendo, o que:

demanda um esforço não de extensão, mas de conscientização que, bem-realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens: o de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam. (Freire, 2013. p. 26)

Essa apropriação crítica das mídias e tecnologias proporciona aos estudantes uma visão mais abrangente da sociedade da qual fazem parte. Vale ressaltar que, essa mesma sociedade está em constante transformação, e que as impermanências são difundidas continuamente pelos recursos tecnológicos e midiáticos através de notícias, informações, propagandas, anúncios, entre outros. Razões para que os alunos sejam estimulados a desenvolverem um aprendizado consciente, que os permita

analisar e expressar seus pensamentos e opiniões perante as situações, impedindo sua alienação.

Na perspectiva das aulas de Educação Física na pandemia, incentivar a ludicidade e a diversão diante das práticas educomunicativas foi um dos apontamentos existentes na entrevista da professora de Educação Física, Thayse Souza da Silva à Vanzim (“Professoras relatam experiências das aulas não presenciais durante a Pandemia do Coronavírus”, 2020). Este elemento pode tornar as atividades mais atraentes, estimulantes e inovadoras obtendo com isso um maior engajamento dos estudantes, em especial quando as aulas estão sendo mediadas de forma remota.

A ludicidade tem sido um relevante e inesgotável recurso do professor de Educação Física de Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, permitindo o desenrolar de atividades nas quais se tornam possíveis à incorporação de conceitos e formas de expressão em diferentes tipos de linguagens pelos estudantes.

Segundo Pereira (2017, p. 259), “quando a perspectiva lúdica atende aos anseios dos alunos por meio de recursos tecnológicos que eles têm em mãos, a possibilidade do brincar aflora”. O engajamento que o lúdico traz, abre espaço para momentos de interação e comunicação, e com eles o desenvolvimento de habilidades dialógicas. Por meio do lúdico, os estudantes podem compreender e se apropriarem de conhecimentos de forma profunda, significativa, satisfatória e descontraída; podendo com isso, construir um pensamento lógico crítico. Vale ressaltar que, as trocas de saberes, as experiências vividas, os conhecimentos sobre o mundo, os desejos e as opiniões podem ocorrer por meio de diálogo e da mediação realizada pelo professor, tornando-se parte do processo

de construção, compreensão e transformação da realidade, pois a dialógicidade instiga o pensar criticamente.

Formação Docente em “Interlocução e Mediação de Atividades Educomunicativas”

Com o intuito de disseminar as práticas educomunicativas nas aulas de Educação física foi produzido um material didático, composto de curso on-line gratuito e livro eletrônico, ambos com o título: “Interlocução e mediação: atividades educomunicativas para o ensino básico”, e que se encontra disponibilizado no website Novos meios de aprendizado.

O curso é composto por quatro videoaulas, e trata do assunto com enfoque na área interdisciplinar. O *e-book* apresenta os conteúdos sobre educomunicação e práticas educomunicativas destacando a aplicação por meio de jogos e da ludicidade, que podem ser realizados nas aulas de Educação física ou em projetos temáticos interdisciplinares. Por ser um material didático está estruturado no formato lide, ou seja, ao iniciar um assunto, as informações essenciais são disponibilizadas de forma objetiva e sucinta logo no primeiro parágrafo; permitindo uma leitura multinível que dependerá da opção do leitor: rápida por meio das caixas de texto ou aprofundada, em leitura sequencial, além de oferecer bibliografia complementar e referencial teórico para futuras consultas.

Considerações Finais

Consideramos a pandemia 2020-2021, um fenômeno abrangente do ponto de vista educacional, que indicou um *turnning-point* a todos os envolvidos com a formação de pessoas, sejam crianças, jovens, adultos, professores, sejam das redes públicas ou privadas. O evento expôs a

exclusão social e tecnológica que afeta considerável parcela da população de estudantes e professores brasileiros; ao mesmo tempo em que revelou que a inclusão digital e a “educação voltada às competências” (BNCC, 2017) têm suscitado alterações relevantes nas relações sociais existentes na escola, seja ela presencial, híbrida ou remota. Mudanças que precisam ser ponderadas, principalmente quando se trata da relação professor-estudante; o que reflete diretamente no modo de educar e na condução docente necessária para se formar para o diálogo, para a tolerância, para a empatia diante da diversidade, para a assertividade necessária, para a conscientização e, para a cidadania.

A educomunicação, como área de conhecimento, valoriza o diálogo, a interlocução e a troca de saberes, subsidiando as interações educativas através das práticas pedagógicas realizadas em ecossistemas colaborativos, o que possibilita inovações nas metodologias, ressignificações dialógicas entre professores e estudantes, com resultados no processo de ensino e de aprendizagem.

Esse saber se destacou durante a pandemia, já que o fenômeno ocasionou importantes transformações nas relações sociais escolares pela necessidade de intermediação através das mídias e tecnologias, ocasionada pelo ensino emergencial.

Espera-se com o oferecimento de formação docente (curso e *e-book*) sobre o tema por meio dessa publicação, que as práticas educomunicativas sejam mais valorizadas dentro dos ambientes escolares, contribuindo com as demandas exigidas dos professores, neste período de transição de ensino emergencial para escalonado e/ou híbrido.

Tem-se como mais uma expectativa a de que, através da formação inicial e continuada em Interlocução e mediação de atividades

educomunicativas, haja uma ampliação nas propostas de práticas e em projetos realizados nas unidades escolares, por disciplinas específicas ou em ações interdisciplinares, favorecendo a formação cidadã, crítica e participativa.

Por fim, cabe lembrar que projetos com esta temática, colaboram com a inclusão dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sugeridos pela Organização das Nações Unidas (ONU) na Agenda 2030, o que pode impulsionar sua realização na escolas públicas. Assim, acreditamos que este estudo favoreça a relação professores- alunos, na perspectiva do século XXI.

Referências

- Antério, D. (2014). Ações Comunicativas Corporais e seus Significados no Contexto Educacional. *Rev. Bras. Estud. Presença*, 4(2), 377-392. <https://www.scielo.br/j/rbep/a/WmpTqWj53yzNqP5tV99xvtw/?format=pdf>
- Base Nacional Comum Curricular. (2017). Ministério da Educação e Cultura, Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf
- Betti, M. A. (2007). Educação Física e Cultura Corporal de Movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. *Revista da Educação Física/UEM.*, 18(2), 207-217.
- Bianchi, P. (2014). *Formação de professores e cultura digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/132393>

De Freitas, G. C. & Silva, M. L. (2015). *Educomunicação popular do campo: redes e contextos* [Trabalho apresentado em congresso]. Anais do 7º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIPAMPA. <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/89893>

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). Ministério da Educação e Cultura. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

Freire, P. (2013). *Extensão ou Comunicação. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra.*

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas em Pesquisa Social*. Atlas.

Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Rev. adm. Empres.*, 35(2), 57-63. <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnNC/?format=pdf&lang=pt>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD contínua: informativo*. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Ministério da Educação e Cultura. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996/2017). Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Ministério da Educação e Desporto. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.

Moreira, J. C. C. (2006). Caminhar: Um relato das cinestesias e das experiências sinestésicas. *Lecturas: Educación física y deportes*, 11(101), 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2147678>

Moreira, J. C. C., & Souza Branco, E. R. (2018). *A virtualização do corpo no currículo da Educação Física*. Unesp/FCT. <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381301>

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (2021). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: pesquisa TIC Domicílios* (Edição COVID-19 - Metodologia adaptada), ano 2020: Tabelas. <https://ctic.br/pt/arquivos/domiciliros/2020/domiciliros/#tabelas>

Pereira, A. A. (2017). Educação midiática nos sistemas formais de ensino: a proposta educomunicativa das escolas salesianas. In I. O. Soares, C. Viana, & J. B. Xavier (orgs.), *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. ABPEDUCOM. <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/book/1>

Professoras relatam experiências das aulas não presenciais durante a Pandemia do Coronavírus. (2020, 28 maio.). Recuperado

de <https://www.arroiodosilva.sc.gov.br/noticias/index/ver/codMapaItem/16153/codNoticia/619161>

Ribeiro, S. D. D. (2013). *Educação e Mídia: Formação do sujeito em espaço – tempo de Educação Física* [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia]. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16584>

Soares, I. O. (2011). *Educomunicação: conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para o ensino médio*. Paulinas.

Sousa, G. R., Borges, E. M., & Colpas, R. D. (2020). Em defesa das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Básica: diálogos em tempos de pandemia. *PLURAIS-Revista Multidisciplinar*, 5(1), 146-169.

Taborda de Oliveira, M. A. (2006). *Educação do corpo na escola brasileira*. Autores Associados.

ALÉM DO LIKE: PERCEPÇÕES, PRIVACIDADE, (IN)SEGURANÇA NA PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS DE ENSINO MÉDIO NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS

*Paula Viviana Queiróz Dantas de Assis¹
Ana Graciela M. F. da Fonseca Voltolini²*

Com o surgimento célere de diversas plataformas de redes sociais digitais, outras formas de interação, comunicação e propagação de informações surgiram, modificando intensamente as relações em sociedade. Nesse sentido, os jovens de ensino médio, nascidos neste período de múltiplas mídias digitais, têm experiências singulares que merecem serem observadas e analisadas. É fundamental compreender a percepção

-
1. Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (UNIC/IFMT). Servidora pública efetiva da Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso. Atua na docência na modalidade educação a distância e presencial.
paulavivianadantas@yahoo.com.br
 2. Pós-doutorado pela Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em UNIC/IFMT).
fonsecaanagraciela@gmail.com

dos alunos sobre a confiança e credibilidade em relação às informações acessadas nas redes sociais digitais (RSD) e sobre segurança nesses espaços é oportuno e necessário. Nesse aspecto, focaremos nas linhas que seguem, discutir sobre questões como privacidade, respeito, ética, (in)segurança na participação de jovens nas redes e suas implicações na vida em sociedade.

Assim sendo, o conteúdo deste artigo apresenta os resultados de pesquisa sobre as redes sociais digitais e estudantes do Ensino Médio na Escola Estadual Pascoal Moreira Cabral, situada em Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso. O objetivo do estudo foi investigar a influência das redes sociais digitais na formação de opinião dos alunos. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, de natureza exploratória e para alcançar os objetivos utilizou a técnica do grupo focal para a coleta dos dados. Como objetivo, a proposta buscou identificar os temas que mais sofrem influências na opinião dos jovens discentes do ensino médio e compreender como as redes sociais digitais interferem na formação de opinião dos alunos. Para análise e interpretação elegeu-se a análise de conteúdo fundamentada por Bardin (2009).

A experiência vivida no universo on-line se funde com a vida off-line, a vida e as relações neste ambiente se expressam de forma idealizada, editada e formatada, no entanto, os relatos dos jovens deste estudo evidenciam um cenário preocupante no tocante a possibilidade de uma interação nociva e destorcida da realidade que pode afetar a saúde emocional dos estudantes. Diante do exposto, este debate pretende fortalecer a compreensão sobre este tema no que tange a relação no universo cibernético pautada em princípios como ética e respeito para uma convivência mais saudável no uso das RSD.

Sobre Deveres e Responsabilidades nas Redes Sociais Digitais (RSD): o conceito de AMI e a BNCC

A participação nas RSD vem sendo discutida por órgãos governamentais de diversas áreas com objetivo de pensar sobre regramentos, normas e pacto de convivência que possam moderar os efeitos de conteúdos que carregam narrativas de ódio e discriminação a determinados grupos e segmentos sociais. Também há uma preocupação em garantir a segurança e a privacidade dos usuários durante a sua atividade ou participação no ambiente digital.

Testemunhamos nos meios digitais compartilhamentos, comentários e curtidas (*likes*) em mensagens que reforçam estereótipos, misoginia, preconceito, racismo, intolerância, dentre outras ações de violência manifestadas nestes espaços. Além disso, a desinformação é amplificada devido à capacidade de transmissão de informação para milhares de pessoas em curto espaço de tempo.

As diretrizes apontadas pelo conceito de Alfabetização Midiática Informacional (AMI) propostas pela Unesco (Wilson et al., 2013), recomendam em seu bojo o desenvolvimento de políticas e investimento em educação midiática, destacando a importância da AMI com foco para a era digital. Nesse documento há, evidentemente, a preocupação de incrementar competências que possam engajar todas as pessoas no uso de mídias e provedores de informações. As políticas e as estratégias apresentadas pela AMI impulsionam a criação de uma sociedade democrática, ancoradas em conhecimentos diversificados e abertos. Foram pensadas e organizadas com objetivo de “garantir a continuidade da governança moderna e da cidadania global no mundo digital” (2013, p. 4).

O referido documento declara que a não aplicação de políticas e estratégias que tratem desse tema poderá aumentar a discrepância entre os que têm e os que não têm acesso à informação e entre as pessoas que exercem ou não a liberdade de expressão. Ademais, é provável que surjam outras desigualdades entre os que são e os que não são preparados para avaliar e analisar criticamente as informações e o conteúdo midiático, especialmente, quando aplicados para tomada de decisão.

Outro elemento importante apontado pela Unesco (Wilson et al., 2013) refere-se à segurança, integridade e privacidade, pois estão ligados principalmente à necessidade de proteger os cidadãos e os interesses culturais tanto regionais ou globais que podem comprometer a liberdade de expressão e a valorização da diversidade cultural. Ou seja, o documento está fundamentado em conceitos que se filiam com a obtenção de competências ligadas a alfabetização que possam ser condizentes na era digital e tecnológica, como, por exemplo: alfabetização no acesso a notícias, alfabetização computacional, alfabetização no uso da Internet e alfabetização digital.

Naturalmente que tais aspectos refletem noções que propõem conscientização e responsabilidades para uma atuação cidadã conforme preconizado pela AMI. Dessa forma, o conceito de AMI aponta para o fomento de ações que possam levar as pessoas a terem a compreensão dos cidadãos sobre os direitos de liberdade de opinião. Nesse sentido, visa por equilíbrio entre direitos e responsabilidades éticas no campo pessoal e das organizações em relação à mídia e a informação “Portanto, as responsabilidades éticas e a cidadania global implicam na participação de todos os cidadãos na sociedade para fins mais elevados, que respeitem e promovam os direitos dos demais (por exemplo, direito à

privacidade, à segurança e de propriedade intelectual)” (Wilson et al., 2013, pp. 11-12).

Outro documento fundamental que trouxe vigor para este assunto no campo educacional é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento foi constituído e elaborado com o intuito de ofertar para a sociedade um instrumento que apresenta rotas pedagógicas para tornar a escola mais apropriada e coerente com o mundo contemporâneo e digital. Neste artigo, abordaremos suas habilidades e competências, em especial daquelas que tratam sobre a cultura digital.

Dessa maneira, decidimos por fazê-lo a partir do marco legal que embasa a BNCC. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental de todos, cuja responsabilidade do provimento é compartilhada entre Estado, família e sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo tendo como referência as mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as instituições de ensino públicas e particulares têm um parâmetro nacional comum e imperativa para a construção dos seus currículos, proporcionando a elevação da qualidade do ensino com igualdade e preservando a independência dos estados e as particularidades regionais e locais.

O documento foi homologada pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, pág. 146. Atualmente a BNCC é um instrumento essencial para escolas e profissionais da educação que

aguardavam por um guia para condução de ações pedagógicas alinhadas com a cultura digital, como o uso das RSD.

Podemos observar que o entendimento sobre novos letramentos, entre o digital/midiático, trazido pela BNCC reafirma a ideia de estabelecer transformação e renovação de mentalidade, considerando a multiplicidade de tecnologias existentes, a disposição dos jovens:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados. (“Base Nacional Comum Curricular”, 2018, p. 490)

A BNCC na parte que compete ao Ensino Médio está estruturada de maneira a dar continuidade ao que é proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, focada no desenvolvimento de competências e direciona as ações pedagógicas pelo princípio da educação integral. Nesse sentido, as competências gerais da educação básica para o ensino médio na BNCC estão organizadas da seguinte forma:

- Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias;
- Competências específicas de Matemática e suas Tecnologias;
- Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias;

- Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Para cada uma dessas competências estão direcionadas habilidades a serem desenvolvidas no decorrer desse percurso que orientam os itinerários formativos. As competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio estão parametrizadas em sete pontos. Sendo assim, entendemos que a competência de número 7 é essencial para o debate aqui proposto, cuja meta é trazer a escola para o universo das práticas de linguagens em mídias digitais.

Dentre as habilidades a serem aperfeiçoadas está a habilidade EM13LGG701³ que indica “Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos” (“Base Nacional Comum Curricular”, 2018, p. 497)

Embora as práticas da era da mídia impressa, dos meios massivos ou tradicionais se mantêm relevantes para os alunos e merecem espaço na escola, hoje o uso de mídias digitais predomina a comunicação e está presente na circulação/produção de informações e de novos conteúdos. Assim, propostas de trabalho que possibilitam aos estudantes acessarem saberes do universo digital precisam ser favorecidas, já que — direta ou

3. Esta habilidade está relacionada ao Ensino Médio (EM), o primeiro par de número indica as habilidades que podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio. A segunda sequência de letras indica a área ou componente (LGG – Linguagens e suas Tecnologias) e os números finais indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números).

indiretamente — impactam no seu cotidiano nos vários campos de atuação. O objetivo traçado na competência 7 da BNCC dispõe o seguinte:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (“Base Nacional Comum Curricular”, 2018, p. 489)

Oportunamente, Gabriel (2013) sustenta que vivemos uma revolução, conhecida como Revolução Digital que nos direciona para a Era Digital. Os impactos desse fenômeno são considerados pela autora, sem precedentes. Assegura ainda que o que difere a revolução tecnológica do passado da atual é que esta causa uma transformação significativa na velocidade da informação.

A celeridade tem efeitos relevantes na sociedade e na educação. Toda tecnologia altera, afeta a vida e a dinâmica social de alguma maneira, afirma Gabriel (2013). Nesse sentido, ela guia nossa compreensão e influência como pensamos e agimos. Portanto, a tecnologia precisa estar a serviço do desenvolvimento do ser humano em sentido irrestrito.

É inegável que a evolução tecnológica nos torna e nos fez mais conectados; que essa evolução contribuiu para cessar as dificuldades e fronteiras geográficas, temporais e espaciais, ampliando, diariamente, os processos comunicacionais, explica Gabriel (2013). A autora declara que “ser conectado” significa estar na rede atualmente, ou seja, vivemos entrelaçados a ela.

Diante deste contexto, torna-se importante compreender as dificuldades dos estudantes em lidar com a problemática que envolve: direitos e

deveres na Internet e nas RSD e entender aspectos éticos neste universo digital, pois isso reflete a noção de cidadania e respeito sobre as postagens e compartilhamentos que podem ser lesivos em diversas situações.

Percorso Metodológico do Estudo

Os resultados e discussão apresentados neste artigo são frutos de um estudo qualitativo que conforme afirmam Minayo et al. (2000), trabalha com o campo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que implica ter uma zona mais profunda das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à instrumentalização de variáveis.

No tocante à natureza, trata-se de um estudo exploratório que, de acordo com Gil (2009), tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema em questão, com o intuito de torná-lo mais compreensível ou construir uma hipótese. Conforme o autor, esse tipo de estudo visa o aperfeiçoamento das ideias.

Considerando a percepção da necessidade em compreender e discutir a relação dos jovens com as redes sociais digitais, adotamos a pesquisa-ação visando apontar estratégias para o desenvolvimento de habilidades e competências que propicie aos alunos e professores da escola selecionada a utilizarem mecanismos para leitura crítica e reflexiva dos conteúdos consumidos nas redes sociais digitais. Segundo Gil (2009) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa criada e realizada com a finalidade de dar resolução a um problema coletivo em que pesquisadores e participantes envolvidos na situação possam resolver os entraves de forma colaborativa e participativa.

Para Thiollent (2008, p. 71), na pesquisa-ação “uma capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação. Isso pode ser pensado no contexto das pesquisas em educação, comunicação, organização ou outras.” Segundo o autor pesquisas nessas aéreas, acompanham as ações de educar, comunicar e organizar, apresentando algo fundamental para o campo da educação.

Como técnica para coleta de dados elegemos o grupo focal, pois possibilita que as mensagens e informações sejam capturadas de maneira mais profunda e, consequentemente, expandindo a janela de conversação entre os participantes. Bauer e Gaskell (2012) caracterizam o grupo focal como uma entrevista realizada por um debate livre e acessível a todos, em que os assuntos debatidos são de interesse coletivo.

Para Gatti (2005) a técnica do grupo focal, no campo das pesquisas qualitativas, é muito aplicada. Ela pode ser considerada semelhante às diversas formas de trabalhos em grupos, geralmente, utilizadas em investigações na área da pesquisa social. Essa técnica valoriza a seleção dos participantes seguindo alguns critérios de acordo como o problema do estudo. É importante que as características tenham traços em comum, que viabilize o debate de questão que será o cerne do trabalho e fornece-á como fonte de coleta de dados, explica a autora.

Para realização desta pesquisa foi selecionada uma escola pública situada em Cuiabá/MT que oferece à comunidade aulas regulares para o Ensino Médio. Em 2019 a referida escola tinha cerca de 400 alunos matriculados no Ensino Médio. A coleta de dados ocorreu entre os meses de outubro a dezembro de 2019. Após a fase de inscrição dos(as) interessados(as) tivemos 45 alunos inscritos para participar do estudo,

o que corresponde a 10% do universo de estudantes. Dessa forma, a participação foi bem sucedida e satisfatória para o estudo.

Quanto a análise dos dados Bauer e Gaskell (2012) recomendam que deverá ocorrer de maneira a procurar sentidos e compreensão dos dados coletados. Deve-se procurar por temas com conteúdo comum e pelas funções desses temas, evidenciando as perspectivas centrais e periféricas, primeiramente destacando aquelas que estão dentro de um contexto social. O pesquisador deverá dedicar-se à essência do *corpus*, o que inclui realizar leituras e releituras, em busca de identificação da concordância, no contexto das palavras, formas ou representações gráficas dos assuntos, até chegar à análise temática.

Os dados foram interpretados com base na análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009). A apreciação do material foi realizada obedecendo às fases da análise de conteúdo, preconizadas pela autora: a pré-análise, a exploração de material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A análise temática foi escolhida para este estudo, segundo Minayo (2004) esta análise, revela o conceito central, ou seja, o tema como o próprio nome sugere. Em linhas gerais, o tema é um conjunto de significados que naturalmente surgem a partir da análise de um texto, conforme explica Bardin (2009).

Dessa forma, foram analisados os resultados encontrados conforme proposto por Bardin (2009) e Minayo (2004) e, a partir deles, foram definidas determinadas categorias fundamentais para a pesquisa, ancorando a análise, de modo a organizar e agrupar os achados nas diferentes respostas. Construímos uma matriz com objetivo de destacar os temas com seus respectivos títulos, separando as respostas dos participantes.

Assim, foi possível estruturar os dados reunindo as respostas de forma perceptível e organizada.

Para este artigo, apresentamos os pontos a serem evidenciados na categoria 14 deste estudo que abordou e analisou a problemática que envolve: privacidade, (in)segurança e a participação nas redes sociais digitais. Desse modo, fomentar a compreensão de pontos delicados como: discurso de ódio nas redes e suas implicações; participação nas redes, respeito e cidadania e; privacidade, *cyberbullying* e insegurança nas RSD.

Resultados, Abordagens e Discussão dos Dados

A partir dessa seção apresentamos dados a respeito da percepção dos jovens na participação nas redes sociais digitais e suas implicações na vida social considerando as condições de responsabilidade a respeito da propagação e relação com conteúdos que possam divulgar ofensas, desinformação, discurso de ódio, discriminação, por exemplo.

Os dados deste estudo apontam para evidências aflitivas sobre as dificuldades dos jovens em relação às possibilidades de agressão e violação dos direitos que ganham dimensões expressivas no ciberespaço. A sensação de medo e insegurança dos jovens revela a urgência de apoiá-los e prepará-los para lidar com tais situações e proteger a saúde emocional nos desdobramentos desta relação.

As falas obtidas por meio da realização do grupo focal revelam que os alunos testemunharam e têm experiências recorrentes de importunação que os colocam em situações vexatórias. Como a Internet permite a criação de perfil e páginas nas redes, elaborada para dar dinamismo na comunicação entre as pessoas e facilitar a personalização da imagem

do indivíduo neste ambiente, é comum a exposição de fotos e outras informações. No entanto, os depoimentos evidenciam que a participação dos jovens está, quase sempre, ameaçada por perfis mal-intencionados que têm como principal objetivo ofender a reputação e a imagem nas RSD, dada a certa facilidade e a não preocupação dos agressores com os desdobramentos e impactos nestes casos.

Para ilustrar essa percepção vejamos alguns dos relatos a partir dos questionamentos feitos aos estudantes durante o grupo focal “Vocês se sentem seguros no ambiente virtual para interagir? Conhecem pessoas que sofreram agressão nas RSD? Conhecem formas de denunciar crimes cibernéticos?” A seguir os depoimentos dos estudantes:

“Por exemplo, em uma dessas páginas eles pegaram a foto de uma menina e colocaram lá! Na foto é bonita, mas pessoalmente, é outra coisa. Isso é uma coisa que abala a pessoa, afeta muito” (JVC, 3º ano, 17 anos, comunicação pessoal).

“Postaram de mim também, mas não falaram mal” (JOY, 3º ano, 17 anos, comunicação pessoal).

“E também postaram de mim, mas não falaram mal. Falaram que eu sou legal que eu sou uma boa menina. Mas, realmente postaram da menina aqui da nossa colega e falaram muito muita coisa sobre ela. Coisas desnecessárias. Entendeu? Inventaram história. E tipo ela não expõe a vida dela, não é exposta, ela não vive postando coisa sobre ela. Ela posta mais sobre os cantores que ela gosta (K-Pop) e só. Mesmo assim ainda conseguiram pegar foto dela, postar foto dela e um monte de gente falando um monte de coisa mentirosa sobre ela” (ZAN, 2º ano, 16 anos, comunicação pessoal).

“A minha irmã se excluiu das redes sociais. Ela tem 17 anos” (AL1, 1ºano, 15 anos, comunicação pessoal).

“Eu não posto nada sobre a minha vida entendeu? Igual tô indo no shopping, tô indo no baile, eu não posto nada sobre minha vida, e só sabe da minha vida quem é da minha família” (NAT, 1º ano, 15 anos, comunicação pessoal).

É interessante refletir sobre estes depoimentos, pois notamos que demonstram a crença na proteção individual, ou seja, a crença de que o fato de não postar fotos ou algo similar nos mantêm protegidos de crimes ou violência nas RSD. Outro aspecto importante diz respeito a exposição e julgamentos constantes a que estão sujeitos ao participarem nas redes, isso tem repercussão direta no emocional do indivíduo fortalecendo a sensação de medo e insegurança.

Também é oportuno destacar que os relatos evidenciam que os estudantes desconhecem qual a finalidade, o tratamento e uso dos dados que entregam para as plataformas, em muitos casos, sem conhecer detalhadamente as condições e regulamento para isso. Hoje, as RSD e demais plataformas que usam dados dos usuários são obrigadas a uso e tratamento dos dados que dispomos ao acessar estes espaços. Porém, isso não é o suficiente para solucionar a complexidade da questão.

É preciso estimular os jovens para construção de uma relação mais refinada para poderem atuar no meio digital de forma segura, consciente e crítica. A regulamentação baseada em fundamentos éticos favorece a noção de cidadania essenciais para aperfeiçoar a relação e a convivência saudável no universo cibernetico. Não obstante, há urgência na aplicação de uma legislação que assegure a privacidade no tratamento dos dados expostos em ambientes on-line e off-line.

A escola tem participação crucial neste contexto, tendo em vista que para educar as pessoas para interagir com as mídias digitais é necessário internalizar e conscientizar sobre valores e princípios éticos que estimulem o respeito mútuo, especialmente as RSD. Esta missão é notadamente árdua e levará um tempo para aplicação de estratégias pedagógicas arrojadas para perceber seus efeitos. No entanto, hoje, temos

a disposição a BNCC e as diretrizes da AMI proposta pela Unesco que sustentam a relevância da educação midiática e do letramento digital como caminho adequado e exequível para atender essas demandas.

Obviamente que esforços de outros segmentos também são relevantes, pois reforçam a ideia de união de modo a modificar o cenário de violência virtual. Além disso, corrobora na desconstrução de concepções de pensamentos que ainda compreendem o mundo cibernetico como um território sem normas e disciplinas, onde não é possível reconhecer os responsáveis por crimes. Vale ressaltar que as plataformas digitais têm responsabilidade sobre os conteúdos propagados no sentido de identificar conteúdos ofensivos, criminosos ou desinformação e, sobretudo, que dê a sanção adequada para os tais ações.

É inegável que a sociedade atual é movida a dados, estes são relevantes para tomada de decisões como, direcionar campanhas publicitárias, realizar pesquisas, melhorar a saúde e qualidade de vida da população, analisar condições econômicas, entre outros aspectos. No entanto, a mobilização de dados e informações dos usuários precisa ser respeitada e protegida. É uma via de mão dupla, os jovens precisam ser educados ao longo da vida para participação em sociedade no mundo digital e, nesse aspecto, entra a ação essencial da escola. Porém, as plataformas digitais também precisam oferecer um ambiente que propicie uma interação balizada em valores éticos. Nesse sentido, estamos a passos lentos no processo de sofisticar a relação de interação nas redes sociais e na Internet.

Ademais, o caminho é longo. Há nesse momento, a necessidade de trazer para a cena escolar reflexões profundas sobre a atuação nas RSD. É preciso compreender que dar “*likes*”, compartilhar conteúdos, pode

trazer implicações na vida de muitos. Por trás dessa prática cibernética há consequências que, muitas vezes, não são mensuradas. Por isso, damos ênfase para o papel da escola na formação de cidadãos preparados para a era digital.

Outros questionamentos foram feitos aos participantes que pudessem indicar o sentimento de (in)segurança no uso das RSD e Internet. As respostas seguem na sequência:

“Nem um pouco segura, minha amiga. Não divulgo nada porque a minha amiga ela fez um logotipo e colocou uma foto do mês só que ela colocou só pros amigos íntimos verem. Ela não postou pra todo mundo ver e um desses amigos íntimos, que se faz de falso, foi lá e postou nessa página e era uma foto dela tipo com roupa íntima, mas ela colocou no logotipo só pra amigos vê, entendeu? Alguém foi lá e expos pra todo mundo ver. Parentes dela viram todo mundo viu pessoas desconhecidas iam lá e comentavam coisas escrotas sobre ela, sobre o corpo dela. [...] então eu não uso Facebook por isso eu não gosto das contas do Instagram só Youtube, “fatos desconhecido”, “você sabia”. Por isso porque eu não gosto desses comentários idiotas que as pessoas fazem a respeito de si por isso que eu não posto nada entendeu? Por isso que me da raiva” (ZAN, 2º ano, 16 anos, comunicação pessoal).

“A minha foto do WhatsApp não tem meu rosto tem um como é que fala é só eu não tinha...pra saber como é que é...tipo é só a silhueta só a silhueta da pessoa de casaco ainda pra não saber como é que é. No meu Facebook o meu nome é diferente do meu insta. Só que eu não uso nome próprio de pessoa, eu uso um nome genérico tipo é o tipo que eu estou mais usando agora” (WLS, 2º ano, 16 anos, comunicação pessoal).

“Olha assim no meu caso nunca aconteceu nada de me expor do lado negativo. É que nem eu falei postaram uma foto minha, mas não falaram nada de mal agora se acontecesse algo assim, gente, eu ia chorar bastante porque fazer alguma coisa ninguém tem como. Porque eu não sei, e no geral quando acontece de ah! Não tem como você ser feliz...vai chorar e aceitar” (JOY, 3º ano, 17 anos, comunicação pessoal).

“Olha eu acho que tudo você corre risco se você está em algum lugar você está correndo risco de tudo mesmo que seja foto dele com casaco sem mostrar mesmo que seja silhueta alguém vai tirar fotos suas e vai fazer uma zodata, olha que “mané” não sabe nem tirar foto de qualquer jeito alguém vai falar mal então pra mim eu falo beleza problema é seu se você está implicando comigo, briga sozinho porque eu caguei pra você, eu não ligo muito” (NAY, 1º ano, 15 anos).

Os relatos acima denotam que os jovens pouco conhecem sobre formas efetivas de proteção nas redes de Internet, em especial, nas RSD. Demonstram não reconhecer canais confiáveis de denúncias, indicando maneiras frágeis de proteção como não usar fotos próprias em perfis nas plataformas digitais por acreditarem que isso poderá, de alguma forma, dificultar o reconhecimento de sua identidade e livrá-los de ofensas ou ataques de criminosos.

Estes fatos prejudicam a convivência entre as pessoas bem como a relação dos alunos com tecnologia, tendo vista que, as habilidades para averiguar, avaliar e participar nas RSD precisam ser estimuladas por ações educativas que estimulem o pensamento crítico dos jovens, bem como a valorização da ética no viver em sociedade. A escola é palco fecundo para expor as regras de moderação para uma convivência harmônica e respeitosa no ambiente virtual. Com base na BNCC (2018) nota-se a relevância de colocar o estudante para melhor refletir sobre as informações abundantes veiculadas nas redes sociais e fora delas também.

Outro ponto relevante para esse debate diz respeito a privacidade. Ao tratar sobre ética nas redes de Internet é necessário dialogar sobre a liberdade de expressão. As plataformas de redes sociais abriram espaço

para participação das pessoas. Agora, elas têm lugar para se expressar, ou seja, têm voz e vez. Segundo Gabriel (2013), isso é admirável, entretanto, infelizmente, a liberdade muitas vezes, é usada de forma inconsequente, causando danos e prejuízos para muitas pessoas.

Isso demonstra a necessidade de desenvolver habilidades que permitem estabelecer uma relação que não se resuma em *likes* e compartilhamento de conteúdo sem reflexão mais profunda. A atuação do usuário das RSD carece de aperfeiçoamento, não se resume a entretenimento ou na participação omissa diante de constatação de violência virtual. Sofisticar a participação na Internet, fazendo bom uso da liberdade de expressão é de fato uma tarefa que merece intervenção da escola.

Gabriel (2013) ressalta a importância do letramento digital para tratar de *bullying* e *cyberbullying*⁴, que é um problema sério e complexo. Nesse sentido, a autora assevera ser louvável esclarecer para os jovens o que é antiético e mensurar as consequências que podem causar na vida das pessoas. Nesse sentido, as diretrizes da AMI propõem a conscientização sobre as responsabilidades éticas da cidadania global de modo a favorecer uma participação social mais edificante.

Essas ações conduzidas e aplicadas de maneira regular e avaliadas constantemente podem ser favoráveis para aumentar a confiança nas informações e na segurança digital. Os dados evidenciam haver fragilidade nesse ponto, tanto em vista que noções de direitos e deveres no

4. O termo *bullying* significa o uso de força ou coerção para abusar ou intimidar outros, de forma intencional repetida, e consiste em três formas básicas de agressão: emocional, verbal e física. A cultura de *bullying* pode se desenvolver em qualquer contexto em que seres humanos interajam uns com os outros, incluindo escolas, igrejas, famílias, ambientes de trabalho, casa e vizinhança. Quando o *bullying* acontece por meio do mundo digital, é chamado de *cyberbullying* (Gabriel, 2013, p. 145).

usa da tecnologia ainda são pouco debatidas na escola. Como podemos notar no quadro abaixo.

Quadro 1

Confiança nas informações das RSD e segurança digital

Ordem	DESCRIÇÃO	Recorrência
1	Desconfiam das informações, das mensagens circulantes nas RSD	4
2	Preocupação com segurança e privacidade nas RSD	2
3	Não tem preocupação com segurança e privacidade nas RSD	1

Elaborado pelos autores.

Raciocinar sobre o que dizer, como se expressar, onde falar é muito importante para os jovens e fortalece a construção de uma sociedade digital educada e sadia. Os ambientes digitais são territórios de interação, relacionamento e participação, sendo essencial que o respeito e a ética sejam fortalecidos e exercitados e sejam exigências indispensáveis para atuação nas redes da Internet.

A educação é a rota mais segura e assertiva para expandir o pensamento sobre questões tão relevantes para toda sociedade. A mídia interfere nas relações em sociedade, no trabalho, na educação, na informação, na participação cívica, assegura Ochs (2019). Nesse sentido, é substancial que as pessoas sejam educadas para saber reconhecer o que é duvidoso, o que é útil, saber se é confiável ou não uma informação. Ou seja, o letramento midiático é fundamental, é vital para intensificar, de forma profícua, o engajamento da sociedade com a mídia e através

da mídia, em especial nas redes sociais digitais, espaço amplamente utilizado atualmente.

A escola não pode se furtar a função de exaltar o pensamento crítico e respeitoso. Dentro dela é possível gerenciar as informações nas bases digitais visando fazer com que os jovens possam se servir do conteúdo ali disponível e, principalmente, atuar de forma segura, educada e ética. A educação midiática favorece esta relação para ser sofisticada no mundo globalizado e tecnológico. Os esforços são intensos, o debate e reflexão sobre este tema merecem espaço em diversos setores da sociedade, tendo que a manutenção de uma sociedade digital educação precisa do envolvimento de todos fazendo interface com a alfabetização midiática e informacional.

Referências

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Base Nacional Comum Curricular. (2018). http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2012). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Vozes, 2012.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Centro Gráfico.

Gabriel, M. (2013). *Educação a (r)evolução digital na educação*. Saraiva.

Gatti, B. A. (2005). Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. *Série Pesquisas em Educação*, 10.

Gil, A. C. (2009). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). Atlas.

Minayo. M. C. S. (2004). *O Desafio do Conhecimento Pesquisa Qualitativa em Saúde* (8a ed.). Hucitec.

Minayo. M. C., Hartz, Z. M. A., & Buss, P. M. (2000). Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1), 7-18.

Ochs, M. (2019). *Introdução à educação midiática* (2a ed.). https://issuu.com/midiamakers/docs/mmpapers_1-_intro_educac_a_o_midia_

Thiollent, M. (2008). *Metodologia da Pesquisa-ação* (16a ed.). Cortes.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2013). *Alfabetização Midiática e Informacional*. Unesco. <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/digital-transformation-and-innovation/media-and-information-literacy>

PROPOSIÇÕES

IMAGENS E DISCURSOS EM JOGOS DIGITAIS

Bruno Eduardo Moraes de Araújo¹

Alice Fátima Martins²

Bárbara Stela Oliveira³

Desde o início do século XXI, os jogos digitais passaram de artigo de nicho para a condição de um dos produtos culturais mais consumidos, ultrapassando com alguma margem as cifras do cinema e da música somadas. No Brasil estima-se que mais de 80% da população jovem e adulta jogue, em média, 15 horas por semana. O jogo em ambiente digital, que já foi privilégio de uma parcela mais abastada da população, agora alcança também as classes com menos poder econômico. Além de

-
1. Mestre em Arte e Cultura Visual. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, FAV/UFG. Pesquisador bolsista FAPEG. brunoemaraajo@gmail.com
 2. Doutora em Sociologia. Professora Titular na Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, UFG. Bolsista de produtividade em pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq. profalice2fm@ufg.br
 3. Licenciada em artes visuais pela Universidade Federal de Goiás. oliv.stela@gmail.com

jogar, as pessoas consomem jogos na forma de vídeos nas plataformas de streaming, como YouTube e Twitch, nas quais é comum criadores de conteúdo “gamer” ocuparem os topos das listas dos conteúdos mais assistidos.

A imersão nos jogos, principalmente dos jovens em idade escolar, que passam muito tempo jogando, faz emergir a urgência para se discutir as imagens e narrativas veiculadas pelos jogos digitais. Importa indagar sobre os conteúdos conceituais dessas imagens, as ideologias que engendram e os discursos que reiteram. Nesse sentido, Coutinho (2006) salienta a importância de dominar as características discursivas da grande narrativa em que as imagens se inserem, visto que as mesmas imagens podem articular diferentes significados a depender da mídia em que estão inseridas. Ou seja, imagens similares inseridas em jogos diferentes podem articular significados díspares. Esse “infrasaber”, nas palavras de Coutinho (2006), é especialmente importante quando consideramos que jogos podem possuir linguagens e narrativas muito próprias, apesar de estarem na mesma mídia, a exemplo de um noticiário e uma propaganda, que mesmo utilizando a TV como mídia, implicam linguagens e características discursivas distintas.

Não obstante suas características disruptivas na cultura, jogos digitais se estruturaram como um setor de narrativas tradicionalmente conservadoras na maneira de representar o mundo social. Algumas discussões já ultrapassadas em outras mídias ainda causam controvérsia nos jogos, como é o exemplo da participação e representação femininas. Talvez não por coincidência, uma parte relevante do público reproduz discursos capazes de atacarem diretamente minorias e ideais progressistas. Porém, com a popularização dos jogos nos anos mais recentes,

o ambiente gamer começou a mudar, de modo que as narrativas e as imagens têm passado por mudanças, como condição de acompanhar um público cada vez mais diversificado. Essas mudanças são talvez muito discretas para quem não acompanha o mundo dos jogos digitais, mas representam embates políticos importantes e com profundo impacto no discurso social, principalmente nas esferas da cultura digital dos jovens.

Neste texto, à luz dos estudos da cultura visual e das questões da educação, discutimos alguns casos emblemáticos do uso das imagens nos jogos digitais enquanto discursos políticos em uma mídia ainda jovem e em constante mudança, mas que regularmente se vê envolvida em polêmicas. Objetivamos fazer uma análise que contribua para o pensamento crítico do impacto dos jogos digitais na cultura e do peso das imagens nesses produtos que se tornaram tão dependentes de imagens técnicas cada vez mais tecnológicas. Pretendemos, assim, levantar subsídios para pensar em possibilidades de aproximação entre esse recorte da cultura digital jovem e o contexto escolar.

A Popularização dos Jogos Eletrônicos

Os jogos eletrônicos, ou games⁴, iniciaram o século XXI sendo considerados diversão infantil ou de nicho. A eles foi dada pouca atenção na mídia tradicional ocidental. Se, porventura, algum jogo digital ganhava espaço na mídia tradicional, era, via de regra, por alguma abordagem negativa, a exemplo daquelas que tentam, desde as primeiras respirações dos jogos digitais, encontrar relação entre jogos e violência, videogames e mau desempenho escolar, entre outros. A explosão de

4. O termo, uma abreviação de videogames, se tornou corriqueiro para se referir aos jogos eletrônicos.

interesse e exposição é resultado, também, do aumento do interesse do público por jogos eletrônicos.

Nos primeiros anos deste século presenciou-se uma mudança abrupta na paisagem cultural causada pelos jogos eletrônicos. A popularização da internet, a onipresença dos celulares e a multiplicação do desempenho gráfico dos aparelhos móveis foram os principais responsáveis por fazer os jogos chegarem às mãos de um número exponencial de jogadores, que agora consomem e fazem multiplicar as imagens dos jogos eletrônicos pelas redes digitais de comunicação. Esses jogadores começam a jogar cada vez mais jovens, jogam a cada ano mais e mais tempo e consideram os jogos uma parte importante de sua cultura e prática cotidiana, é o que nos informa a Pesquisa Game Brasil (“PGB21 8º Edição”, 2021).

Um importante indicador que podemos utilizar para entender o impacto dos jogos eletrônicos na contemporaneidade é o lucro que a indústria dos jogos digitais, que desde 2013 supera o lucro da indústria cinematográfica e fonográfica somados, atingindo 158 bilhões de dólares arrecadados somente em 2020. A arrecadação global de jogos eletrônicos aumentou a cada ano nas últimas três décadas, e a previsão é que, até 2025 a indústria alcance a cifra de 270 bilhões de dólares arrecadados anualmente (“Video Game Industry Statistics, Trends and Data In 2021”, s.d), valor que foi catapultado pelo isolamento social, consequência da pandemia de covid-19.

Convivemos com mídias conhecidas (fotografia, televisão e filme); mídias tradicionais (pintura, escultura e design) e, ainda, novas mídias artísticas e multimídias, como a web e o processamento digital. Juntas, essas mídias veiculam imagens de informação, de arte, ciência, ficção, publicidade e cultura popular, enfatizando o

papel e a importância das visualidades e das mídias visuais no nosso cotidiano e na disseminação de ideias nas esferas pública e privada. (Martins & Tourinho, 2011, p. 53)

Enquanto o Cinema e demais indústrias culturais amargaram duras perdas de público e arrecadação em 2020/2021, os jogos eletrônicos alcançaram novos jogadores, fruto de um mercado cada vez mais competitivo e que encontra em nichos inexplorados casos de sucesso, como é exemplo de Garena Free Fire, um jogo de tiro online para aparelhos móveis e computadores, que por rodar em aparelhos de baixo desempenho explodiu em popularidade nas comunidades carentes de todo continente americano, especialmente no Brasil, onde o jogo é uma sensação entre crianças e adolescentes. A popularidade do jogo foi um fator importante para o arrecadamento de 100 milhões de dólares no ano fiscal de 2021 (Chapple, 2021), resultado de uma forte campanha publicitária, envolvendo streamers, influencers e artistas em ações que vão das mídias publicitárias mais clássicas até eventos transmídia, como é o caso do clipe de “Zé Guaritinha”, o “funk oficial” do jogo, lançado no canal da produtora musical Kondzilla com a participação de Mc Jottapê e Mano Brown, e que contava, em outubro de 2021, com mais de setenta milhões de visualizações. A música, que abusa da linguagem visual e das gírias gamers, é apenas um dentre vários exemplos da facilidade que os jogos digitais possuem de migrar para e/ou absorver outras mídias.

Essa face híbrida do videogame o torna um produto cultural que fala de toda a Indústria Cultural e que assume essa característica como individual. Quando ele fala de cinema, ele fala de um cinema já reconfigurado, tratando assim também as HQ, a televisão, os

desenhos animados e toda a forma de produção sociomediática. (Oliveira & Mendes, 2013)

Outro exemplo icônico do impacto contemporâneo dos jogos digitais na cultura e economia é Genshin Impact, da desenvolvedora chinesa MiHoYo, que arrecadou o primeiro bilhão de dólares em fevereiro de 2021, menos de 6 meses após seu lançamento. Segundo a Pesquisa Game Brasil, 72% da população brasileira tem o costume de jogar jogos digitais, e a maioria dos jogadores jogaram e gastaram mais com jogos em 2020 que em anos anteriores. Igualmente, a maioria dos jogadores entendem que os jogos digitais são uma das suas principais formas de diversão hoje em dia, e 61% se considera “um gamer⁵” (SIC), com uma predominância de 41% de jogadores que preferem smartphones como plataforma de jogo, contra 25% que preferem consoles e 18% que preferem computadores. O número de pessoas que se identificam como gamer quase dobrou no período de um ano, uma indicação clara de como a cultura gamer ganhou espaço durante o período de isolamento social, principalmente pelo interesse do mercado em lucrar com uma nova identidade de consumo: a etiqueta “gamer” agrupa valor aos produtos, de modo que o consumo as “cadeiras gamers”, “fone de ouvido gamer”, “moda gamer”, etc, explodiu e fez crescer o nicho de mercado que atende essa parcela da população.

O crescimento e popularização dos jogos eletrônicos em dispositivos móveis estão ajudando a democratizar o acesso dos jogos para o gênero feminino. Videogames são objetos socialmente marcados como

5. O termo Gamer se refere não somente a quem joga e consome os jogos, mas define uma identidade própria daqueles que se conectam mais intimamente com a cultura dos jogos.

zona de interesse masculino, privando historicamente meninas de uma aproximação dos jogos digitais que é mais comum no universo dos garotos, gerando uma zona social onde, por serem pouco vistas, garotas são encaradas como forasteiras. Ainda segundo a Pesquisa Game Brasil, mulheres compõem a maioria dos jogadores, e não fica muito atrás dos homens quando o assunto é engajamento com o jogo: 47,1% dos jogadores hardcore⁶ são mulheres, contra 52,9% de homens, e parte do crescimento do público feminino no mundo gamer são responsabilidade dos smartphones, onde as mulheres despontam como maioria dentre os usuários com 62,2%, enquanto homens despontam como 37,8% dos jogadores de mobile.

Figura 1



Nota. A campanha publicitária d a rede de restaurantes McDonalds, onde se ouve: “Todo game tem seu power up, todo gamer também, méqui o seu player 2” é um bom exemplo de como o mercado explora as identidades de seus consumidores. (McDonald’s Brasil, 2021)

6. A PGB2021 definiu como “hardcore” o traço de consumo de jogadores que jogam todos os dias partidas online de 1 a 3 horas. É importante salientar que essa definição e distinção entre casual e hardcore é arbitrária.

Mas apesar da equidade que os números podem sugerir, no mundo dos jogos digitais a cultura machista é particularmente influente, e garotas são hostilizadas e silenciadas somente por causa de seu gênero de maneira muito recorrente, conforme aponta Sthel (2020), que cita que dentre provocações e ofensas machistas rotineiras, mulheres precisam constantemente lidar com ambientes de jogo particularmente tóxicos.

Chama a atenção, então, que dentre as representações do feminino nos jogos digitais ainda são comuns personagens que servem pouco a suas narrativas para além de serem objetos de desejo. Por mais que a mídia jogo tenha amadurecido nos últimos anos, tanto lançando jogos com narrativas mais complexas e menos unidimensionais, tanto recepcionando com maior criticidade os produtos lançados, as representações hiper sexualizadas e objetificadas das feminilidades ainda são toleradas com estranha naturalidade nos meios gamers. Então por um lado temos uma indústria que busca atingir um público mais maduro e capaz de consumir jogos com narrativas mais envolventes e complexas, por outro temos jogadores trazendo cada vez mais os jogos para o campo da discussão das ideias.

Os Jogos e os Estudos da Cultura Visual

Várias questões de cunho social tornam-se centrais nas discussões sociais e na mídia especializada gamer, mudando o rumo de projetos multimilionários. As constantes reclamações sobre a sexualização da personagem Lara Croft, da série Tomb Raider (1996-2021), fizeram a produtora adotar uma abordagem visual menos agressiva sexualmente para a arqueóloga. Por outro lado, alguns jogadores não se veem representados nessas mudanças, e como no caso do boicote à Naughty Dog,

produtora de The Last of Us (2020), militam ativamente por representações de papéis de gênero mais estreitas e se posicionam a favor da sexualização das personagens femininas. Esses são exemplos recentes e notáveis, mas os fóruns de debate e as redes sociais fazem borbulhar essas discussões, tornando impossível para as produtoras ignorar as vozes de seus jogadores, seja para o bem ou para o mal.

O mundo social e cultural dos jogos eletrônicos se torna, então, palco de uma batalha de ideologias, que buscam representação de seus valores nesses jogos. E esses valores são, em grande parte, estéticos. Como no caso do ataque coordenado de jogadores às notas de The Last of Us 2 (2020), quando o jogo sequer havia sido lançado, em retaliação às representações positivas que o jogo trazia de personagens não binários e queer.

Essa negação agressiva de valores tidos como progressistas encontra casa em uma minoria muito vocal de jogadores, que repercutem nos temas relacionados aos jogos os discursos encontrados nas alas mais reacionárias da sociedade. Essa minoria de jogadores participa de momentos que marcam profundamente e negativamente a história dos jogos digitais, como é o caso do episódio conhecido como Gamergate, uma série de notícias falsas que levaram ao assédio real de jogadoras, produtoras e jornalistas do mundo dos jogos digitais a partir de falsas acusações.

Coloca-se então em pauta o corpo da mulher nos jogos, e fica claro como essa representação desse corpo é uma representação política, cheia de discursos e visões de mundo. Forças externas exigem que as empresas se posicionem, e pressionadas pelos clientes e mídia desenvolvedoras adaptam seus produtos para um mercado complexo, com consumidores por vezes se dividindo em posicionamentos antagônicos e forçando as

empresas a rever como retratam as mulheres em seus jogos e como tratam as mulheres no ambiente de trabalho.

Alguns dos inúmeros exemplos que podemos utilizar para ilustrar como as questões de gênero estão no coração da discussão social dos jogos digitais vêm da Riot Games, bilionária empresa dona de League of Legends, que por anos trabalhou quase que exclusivamente com personagens femininas a partir de uma perspectiva sensual, e após a insistência e pressão de uma parte dos jogadores, a empresa passou a lançar personagens femininas mais diversas. Em 2019 a empresa teve de pagar um acordo multimilionário para suas funcionárias mulheres sub a acusaçao de discriminação de gênero (Dean, 2019), o que pode ser lido em contexto com as demais reclamações das jogadoras de pouca punição para abusadores verbais que se utilizam sistematicamente do machismo para tentar diminuir jogadoras com base em seu gênero, como aponta Martins (2020).

E enquanto a Riot Games sofria pressão para que suas personagens femininas utilizassem mais roupas e tivessem corpos menos idealizados, a Naughty Dog enfrentava a fúria de jogadores que exigiam que as personagens do jogo The Last of Us 2 (2020) fossem mais sexualizadas e menos representativas de estéticas não hegemônicas. O jogo conta a história de um mundo pós apocalíptico onde a humanidade luta para sobreviver, e as personagens Ellie e Abby buscam vingança uma contra a outra. O fato da personagem principal, Ellie, ser lésbica, e da antagonista, Abby, ser uma mulher musculosa, e portanto pouco feminina na visão de alguns jogadores, foi o suficiente para que um grupo muito vocal de jogadores fizesse Review Bomb, o ato de dar notas negativas para o jogo nas plataformas sociais, diminuindo assim sua avaliação e alcance.

As representações do femino então são um tema muito disputado, onde diferentes grupos com diferentes ideologias buscam ver representados seus valores e crenças nos jogos digitais que consomem. De modo geral esses são sintomas de uma mídia que cresce e amadurece rápido demais para que os consumidores possam se adaptar: em um curto período de tempo as questões de representatividade passaram de inexistentes para obrigatórias nos lançamentos de jogos com grandes orçamentos. Cada vez mais vozes diversas se unem à discussão em torno dos jogos digitais, o que faz com que o cenário da cultura dos jogos mude radicalmente em espaços de tempo muito curtos, não somente pelas mudanças tecnológicas ou envolvendo os estúdios produtores e o mercado, mas principalmente pela rápida assimilação do discurso social pela cultura que surge em volta dos jogos.

A indústria do entretenimento não se restringe a fazer circular mercadorias, ela protagoniza uma pedagogia cultural regida por poderosas dinâmicas comerciais, assentadas sobre estética e prazer, que se impõem sobre as vidas privadas e públicas de crianças, jovens e adultos. (Costa, 2005, p. 3)

Quando discutimos o uso das imagens, discutimos a formação de sentidos, de leituras de mundo, e pelo conteúdo que carregam, imagens não só informam como ensinam, doutrinam modos de ver e de interpretar a realidade, atuando como agentes de pedagogias culturais. As pedagogias culturais seriam “um conjunto de conteúdos formativos que não são administrados pelas vias tradicionais de educação formal, mas sim pelos meios de comunicação de massa, basicamente” (Aguirre, 2009, p. 165). Nesse sentido, entender as imagens dos jogos é crucial para se entender quais valores e conteúdos são ensinados para os gamers.

La cultura visual se conecta con una concepción de la pedagogía cultural relacionada con prácticas sociales que configuran identidades y subjetividades. Se abre entonces la articulación de un espacio de interacción entre lo pedagógico y lo cultural en el que se entrecruzan cuestiones sociales, políticas e institucionales en la constitución de identidades y en la producción de conocimiento y saber de los jóvenes. (Hernandez, 2013)

Os estudos da cultura visual colocam a imagem no centro da discussão sociopolítica, e problematizam as potencialidades do visual em uma sociedade que exponencialmente tem aumentado o consumo de imagens por meio das redes sociais e das tecnologias informacionais. Os estudos da cultura visual fomentam o enfrentamento dessas imagens, a investigação de seu contexto e a problematização de seus discursos a partir de uma abordagem transdisciplinar que permite encarar a imagem a partir de múltiplos pontos de referência possíveis, entendendo essas imagens a partir de seus contextos de produção e de consumo, dando ênfase às produções imagéticas contemporâneas.

Dentre abordagens teórico-conceituais e epistemológicas as mais diversas, a cultura visual comparece não como disciplina, mas hipoteticamente como um território mais ou menos aberto, que comporta, entre seus projetos, a busca de explicitação de algumas das armas utilizadas nos diferentes embates, sobretudo aqueles dos quais os fluxos imagéticos tomem parte relevante (imagens de toda natureza, inclusive as da arte), seja na produção de sentido, na manutenção de hierarquias, no desafio a elas, nos processos de socialização, na busca de conformação de novos sentidos da vida social. (Martins, 2012)

Os games são um ponto de interesse dos estudos da cultura visual não somente por sua adesão social e capacidade de mobilização dos

afetos e desejos, mas por fazerem parte de uma série de novas possibilidades midiáticas que não recebem atenção proporcional nos estudos da arte e da educação. Os estudos da cultura visual abordam com especial atenção “fenômenos visuais que estão acontecendo hoje, no uso social, afetivo e político-ideológico das imagens e nas práticas culturais que emergem dos usos dessas imagens” (Tourinho & Martins, 2011, p. 53), focalizando o contemporâneo e jogando luz em eventos que muitas vezes ainda estão em andamento.

Os Jogos e a Educação

Nós, educadoras e educadores, temos de estar atentos ao que se passa no mundo, seja nos saberes, na sociedade ou nos sujeitos, e responder com propostas imaginativas, transgressoras, que possibilitem às/aos educandas/os elaborar formas de compreensão e de atuação na parcela do mundo que lhes toca viver, de forma que possam desenvolver seus projetos de vida. (Sardelich, 2006, p. 466)

A popularização e difusão dos jogos para além do nicho infanto-juvenil distribuiu melhor os gráficos de idade dos jogadores, aumentando a idade média dos jogadores e alcançando grupos etários mais velhos (Custodio, 2021), porém crianças ainda são um dos grupos mais atingidos pelos jogos digitais, seja em números absolutos de jogadores, seja pela potência de influência das imagens dos jogos nas infâncias. Eventualmente surge algum jogo digital que vira febre entre as crianças e reacende alguma discussão social sobre limites para os games, mas mesmo fora dessas situações episódicas, jogos digitais, e suas imagens, se tornaram praticamente inevitáveis para os que trabalham com educação infantil e de jovens.

Se as experiências proporcionadas pelas imagens dos games já se consolidaram como prática social, é importante oferecer às crianças jogadoras meios para refletir sobre elas. E, se o campo da Educação da Cultura Visual vem desenvolvendo estudos que buscam incluir artefatos culturais externos aos currículos escolares como capazes de depreender sentidos, esse campo se apresenta, portanto, como potencial norteador teórico para os diálogos entre professores e alunos sobre os papéis sociocultural das mídias e, em especial, os games. (Tavares, 2013, p. 908)

É necessário então que a escola olhe para os jogos e se pergunte se existem espaços para discutir as experiências estéticas dos games como parte de um programa de ensino que valorize os saberes e viveres dos estudantes, e os estudos da cultura visual oferecem aportes teóricos particularmente oportunos para abordar os games, possibilitando a aproximação de suas imagens e dos discursos que as orbitam, trazendo para sala de aula importantes discussões de cunho sociopolítico que, apesar de sua centralidade no cotidiano contemporâneo, acabam omitidas por não encontrar espaço nos programas curriculares escolares ou nas metodologias dos professores.

A Título de Conclusão, para Adiar o “Game Over”...

Torna-se cada vez mais difícil ignorar os jogos digitais enquanto produtos culturais, e sua infiltração nos conteúdos escolares já é uma realidade em alguns contextos. Conforme avançam em popularização, as imagens e conteúdos dos jogos se multiplicam exponencialmente no imaginário popular, e sem a devida atenção, importantes discussões podem deixar de acontecer caso esses conteúdos sejam consumidos de maneira acrítica.

Demoraram décadas até que os grandes estúdios se atentassem às problematizações dos corpos femininos nos jogos digitais. Mas, apesar da delonga, as representações sexualmente apelativas, que objetificam o corpo feminino para vender mais cópias de jogos, passaram a dar lugares a representações mais positivas e diversas. Essa pequena, porém importante mudança de paradigmas não seria possível sem o enfrentamento e discussão dessas representações do feminino nos espaços de discussão games, principalmente as redes sociais e fóruns de jogadores.

Os estudos da cultura visual nos apresentam valorosas possibilidades epistemológicas e metodológicas para trabalhar as imagens em um contexto educacional. Essas abordagens das imagens dos jogos podem oferecer potentes reflexões sobre os conteúdos que habitam tais visualidades, desvendando narrativas profundamente ancoradas com questões do mundo real, que se abordadas a partir de certas lentes críticas podem revelar assuntos complexos e valiosos para a prática docente.

Trazer os jogos para dentro de sala de aula é tarefa árdua para a maioria dos professores, mas os estudos da cultura visual auxiliam a entender jogos e imagens não enquanto ferramentas, mas como convidados do ato educacional, parceiros para se trabalhar com e a partir de, dialogando com os estudantes e mediando um processo no qual jogos e imagens se relacionam com os demais saberes dos estudantes, e a partir daí traçar rotas para navegar as vastas e abundantes possibilidades educacionais partindo dos games.

Referências

Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Artmed editora.

Chapple, C. (2021, abril 8). *Garena Free Fire Overtakes PUBG Mobile as the Top Grossing Mobile Battle Royale Game in the U.S.* <https://sensortower.com/blog/state-of-mobile-battle-royale-q1-2021>

Costa, M. V. (2005). *Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI* [Trabalho apresentado em colóquio]. VI Colóquio sobre questões curriculares, Rio de Janeiro, Brasil.

Coutinho, I. (2006). Leitura e análise da imagem. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. *Atlas*, 330-344.

Custodio, A. L. D. (2021, abril 18). Pesquisa indica que média de idade de gamers está aumentando. *Voxel*. <https://www.tecmundo.com.br/voxel/215772-pesquisa-indica-media-idade-gamers-aumentando.htm#:~:text=Conforme%20dados%20apresentados%20no%20relatório,de%20t%C3%ADtulos%20considerados%20clássicos%20em>

Deran, S. (2019, dezembro 2). Riot Games will pay \$10 million to settle gender discrimination suit. *Los Angeles times*. <https://www.latimes.com/business/technology/story/2019-12-02/riot-games-gender-discrimination-settlement>

Didi-Huberman, G. (2012). Quando as imagens tocam o real. PÓS: *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, 206-219.

Hernández, F. (2013). La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. *Visualidades*, 11(2).

Huizinga, J. (2020). *Homo ludens*. Editora Perspectiva SA.

McDonald's Brasil. (2021, outubro 05). *Méqui. O seu player 2* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aaXbRpNkYc8>

Martins, A. F. (2012). *Arena aberta de combates, também alcunhada de cultura visual. Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Editora UFSM.

Martins, A. F., Oliveira, B. S., Araújo, B., & Martins, M. (2020). Presença Feminina nos Games Online: Visualidades, Papéis e Outras Questões. In D. Guimarães, G. Davino, J. Barcellos, J. G. Betti, L. Margadona, L. Piaggio, M. J. Antunes & N. Martin-Viola (orgs.), *Registros* (pp. 309-325). Ria Editorial.

Martins, R., & Tourinho, I. (2020). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciência - Editora UFSM.

Oliveira, S., & Mendes, L. (2013). O videogame como produto cultural: proposta para definir o jogo eletrônico como objeto empírico do campo de comunicação. *Esferas*, 1(2).

PGB21 8º Edição. (s.d.). Recuperado de <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pt/>

Sardelich, M. E. (2006). Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cad. Pesquisa*, 36(128), 451-472.

Sthel, F. (2020). Machismo em jogos on-line: a presença feminina nos games. *Revista Discente Planície Científica*, 2(2).

Video Game Industry Statistics, Trends and Data In 2021. (s.d). <https://www.wepc.com/news/video-game-statistics/>

COMPETENCIAS DIGITALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTA DE ENTORNO DE SIMULACIÓN 3D PARA LA EVALUACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

*Jacqueline Oyarce-Cruz¹
Carlos Enrique Fernández-García²*

El uso de las tecnologías de la información y comunicación, TIC, ha modificado la forma de entender la educación en el siglo XXI. Este siglo, caracterizado por la incidencia de las TIC en la transformación de las formas de relacionamiento social, desborda la consistencia de la “aldea global” que McLuhan avizoró en 1968. Ahora la interconexión inmediata, la simultaneidad, la visión holística y multisensorial mediante

-
1. Doctora en Literatura Peruana y Latinoamericana.
Docente investigadora- Universidad Nacional Mayor de San Marcos / Coordinadora del Grupo de Investigación MediaLab UNMSM
moyarcec@unmsm.edu.pe
 2. Magíster en Educación
Docente investigador- Universidad Nacional Mayor de San Marcos / miembro del Grupo de Investigación MediaLab UNMSM
carlosenrique.fernandez@unmsm.edu.pe

los sistemas digitales en permanente desarrollo condicionan nuevos procesos educativos con incidencia en la comunicación e información.

Las sociedades del conocimiento, de acuerdo con UNESCO deben tener como base cuatro pilares: “la libertad de expresión, el acceso universal a la información y al conocimiento, el respeto a la diversidad cultural y lingüística, y la educación de calidad para todos”. (“Sociedades del conocimiento: el camino para construir un mundo mejor”, s.f.). En este sentido, ya desde 1997 el informe Delors advertía que la sociedad en el mundo debía prepararse para enfrentar al desafío de las nuevas tecnologías de información y comunicación, y para proponer alternativas desde la educación a las tensiones que se generaban “entre el largo plazo y el corto plazo”. Estas tensiones, decía Delors, se alimentaban “por un predominio de lo efímero y de la instantaneidad” lo que ocasionaba que las personas se concentraran en los problemas inmediatos y que “muchos de los problemas encontrados necesitan una estrategia paciente, concertada y negociada de reforma. Tal es precisamente el caso de las políticas educativas” (Unesco, 2007, p. 13)

La educación, en este tiempo de post pandemia, está en reformulación en el mundo ya que el acceso al conocimiento mediante interfaces virtuales es la base del proceso de desarrollo. Se trata de formar ciudadanos para el futuro, y ese futuro, que en las naciones económicamente fuertes del planeta es presente, no puede estar al margen del uso de la tecnología. Las prácticas de aprendizaje que tienen apoyo en las TIC del ámbito digital forman parte integral de la lista de competencias básicas de orden profesional de todo docente de colegios y universidades en el mundo. Se trata de desarrollar una tarea que esté acorde con las

exigencias del siglo XXI, caracterizado por la incidencia de las TIC en todos los campos de la vida.

El tema de reflexión es cómo incorporar entornos 3D para evaluar en los cursos o asignaturas en la universidad; cómo utilizarlas y cómo instrumentalizarlas con el fin de fomentar el sentido creativo e innovador de los estudiantes, así como para fortalecer sus competencias en el sentido de propiciar mayor aptitud para su adecuado desempeño en la sociedad.

El Contexto Peruano. Los Organismos Rectores en Educación

En el Perú el año 2006 se crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación, SINEACE, como resultado de un movimiento de mejora en todos los niveles educativos surgido a mediados de la década de los 90, cuando se establece la necesidad de la acreditación de la calidad de la educación. La ley 28740, del 19 de mayo del 2006, precisa que esta creación tiene el fin de “garantizar a la sociedad que las instituciones educativas públicas y privadas ofrezcan un servicio de calidad”. Bajo este principio se propone el mejoramiento de la calidad educativa a través de la evaluación “como instrumento de fomento de la calidad” que permite medir el cumplimiento de las metas previstas en términos de aprendizajes, destrezas y competencias.

Con esta medida en el panorama educativo peruano se comienza a discutir sobre procesos como “la autoevaluación de la gestión pedagógica, institucional y administrativa que está a cargo de los propios actores de la institución educativa”. La ley precisa que ello es fundamental e indispensable para mejorar la calidad del servicio educativo que se ofrece y lograr la Acreditación para garantizar la calidad.

Desde el 2014 Perú cuenta con una ley universitaria que “promueve el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias como entes fundamentales del desarrollo nacional, de la investigación y de la cultura” (El Peruano, 2014) y que fija la necesidad de asegurar la calidad de la enseñanza a partir de criterios como la acreditación internacional de carreras universitarias. Para asegurar la calidad crea la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria, Sunedu, que desde el 2015, es responsable de verificar las condiciones básicas de calidad de las casas de estudio a través de procesos de evaluación cuyos resultados determinan su licenciamiento. En el Perú una universidad que no logre el licenciamiento no puede seguir en funciones.

Cabe recordar que desde 1996 con la Ley de Promoción de la Inversión en la Educación, promulgada por el entonces presidente Alberto Fujimori, el número de universidades en el Perú había aumentado de manera considerable como consta en el censo universitario del 2010 elaborado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2015). Pero cantidad no tiene relación con calidad. El censo universitario del 2015 revela que solo en un año (2010) se crearon 19 universidades. Actualmente Sunedu tiene el registro de 51 universidades públicas y 92 privadas (“Información sobre universidades”, s.f.).

El problema de la educación superior en el Perú radica en la calidad de la educación que se brinda a los estudiantes. “Las universidades que están más segregadas en términos de atender principalmente a una élite socioeconómica son las que ofrecen, en general, mayor calidad (...) las universidades públicas, por ejemplo, son más selectivas, pero no

sobresalen por su calidad” (Benavides et al., 2015, p. 59). Por su parte, Mabres ya en 1994 sosténía que

el problema no reside en que existan muchas universidades sino en que sean de un escaso nivel. No tendría nada malo en que se creen nuevas universidades si han de tener la calidad necesaria (...) pero si no van a satisfacer estándares mínimos de calidad, mejor es que no nazcan. (Mabres, 1994, pp. 41-42)

Otro punto de debate gira en torno al sector de profesionales que forman las universidades y las demandas del país.

El Modelo Educativo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos el año 2012 estableció el *Modelo Educativo San Marcos* que orienta la práctica pedagógica en la Universidad. El documento establece la línea académica con excelencia en un proceso educativo de calidad, guía a la comunidad universitaria en cuanto a las acciones conducentes a la optimización académica y ha sido publicado en tres versiones, cada una actualizada el 2013, 2015 y 2020. En sus tres versiones este documento precisa los siguientes ejes transversales de la UNMSM para la formación integral:

1. Liderazgo
2. Investigación
3. Responsabilidad social
4. Gestión del riesgo de desastres
5. Manejo de las tecnologías de información y comunicación

En este último punto el documento precisa que en el contexto marcado por la intencionalidad de la UNMSM de cumplir sus funciones sustantivas, a plenitud y con responsabilidad social, las TIC son asumidas como una competencia procedural que permite amplificar el alcance de sus programas de formación, investigación, proyección social y extensión universitaria (...), y quizás lo más importante en la formación y capacitación: pasar de modelos de enseñanza enfocados en el docente a otros centrados en el logro de aprendizaje de los estudiantes” (MESM, 2020, p. 52). El MESM es considerado el marco conceptual y pedagógico que da orientación a la formación universitaria, y constituye el sello institucional. Asimismo señala los ejes, componentes, articulación e implementación de los factores que dan sentido a su concepción.

Tecnologías de Información y Comunicación

Se entiende que el término “tecnologías de información y comunicación” engloba un “concepto dinámico”, como sostienen Markus y Robey (Markus, 1988, p. 596). Ambos autores han abordado cómo afectan las tecnologías de la información el ámbito de la comunicación humana y han partido de la premisa que hay diversas interpretaciones teóricas para entender esta incidencia, sin embargo, la discusión en el ámbito de la teoría sigue abierta. El punto común a todas las interpretaciones teóricas sobre el tema es que las TIC han estado afectando la condición del ser humano desde tiempos remotos, su evolución y versatilidad han condicionado la comunicación en el mundo y están en constante desarrollo.

Por su parte CEPAL define las TIC como sistemas tecnológicos mediante los cuales se reciben, manipulan y procesan información y

facilitan la comunicación, entre dos o más interlocutores (CEPAL, 2003), dado que se trata de un organismo de impacto internacional, se trabajará en torno a esta definición.

Durante el siglo XX las TIC se relacionaban básicamente con el audiovisual (radio y televisión), en la medida en que se convertían en herramientas para comunicar en el ámbito analógico. En América Latina tuvieron acelerada expansión durante la década del sesenta cuando “los Estados latinoamericanos crearon mecanismos para facilitar la importación de tecnología moderna que los colocara en la etapa de la aldea global: offsets, telecomunicaciones, transistores, televisión a color, etc” (Marques de Melo, 2009, p. 60). El modelo que se seguía para la implementación fue el europeo, pero en el caso de América Latina no ocurrió lo que organismos internacionales como Unesco, FAO, ONU y CEPAL, proponían en ese entonces: que se utilice los medios para consolidar una fase de desarrollo económico, social y cultural al dinamizar los elementos constitutivos de la nación, por el contrario, la tecnología fue usada para incentivar aún más el consumo de productos culturales, generando una mayor dependencia.

Las, en ese entonces, modernas TIC, fueron utilizadas en el ámbito de la educación a partir de experiencias locales concretas que no tenían relación con políticas educativas nacionales sino más bien con recomendaciones de la Unesco de propiciar y difundir su uso en beneficio de las comunicaciones sociales con miras a que el continente ingrese a una fase de desarrollo. La experiencia europea con el desarrollo de las TIC era el modelo propuesto, sin embargo en América Latina no ocurrió lo que organismos internacionales como Unesco, FAO, ONU y CEPAL, proponían en ese entonces. Y el continente se convirtió en

consumidor pasivo de los productos culturales que ofrecían los medios de comunicación social.

Gestores

Internet permite la incorporación de modernas tecnologías en los entornos de aprendizaje, “desde las perspectivas de las comunidades de práctica y la libre cultura (software libre, por ejemplo, GWI, Wikibooks, Eduwiki)” (Luna, 2011, pág. 246). Bien es cierto que estas plataformas se producen en Estados Unidos, pero, al tratarse de programas de acceso abierto, sus creadores permiten que cualquier institución educativa o persona particular interesada pueda descargar la aplicación, o conjunto de aplicaciones, y hacer uso de ella de la manera apropiada.

Estos gestores son utilizados en educación y muchos de ellos han sido incorporados en los planes educativos nacionales en el continente. Luna (2011) explica que los gestores se pueden catalogar de la siguiente manera:

- a) **Sistemas de gestores documentos (DMS).** - Son plataformas usadas para administrar y compartir documentos y secciones, edición simultánea, facilidad de búsqueda de información y visualización de documentos como ejemplos tenemos *Zotero*, *Mendeley*, *EndNote*, *CiteULike*.
- b) **Sistemas de gestores de aprendizaje (LMS).** - este sistema apoya los procesos de evaluación y los servicios de comunicación como noticias, foros de discusión, videoconferencia, entre otros, como ejemplo tenemos *Moodle*, *Edmodo*, *Blackboard*.
- c) **Sistemas de gestores de contenido (CMS).** - como blogs, redes sociales y las distintas aplicaciones de software colaborativo y editores compartidos, wikis, y administración

de usuario y niveles de acceso que permiten además una fácil y controlada publicación de contenidos (*Wordpress*, *Blogspot*, etc.)

- d) **Sistemas de gestores de conocimiento (KMS).**- son plataformas cuyo objetivo central es administrar espacios de trabajo colaborativos para llevar a cabo tareas de edición, clasificación además, se hace uso de ontologías que construyen estructuras organizativas del conocimiento con las ventajas de preservar el capital intelectual, tener puntos de acceso unificados, tener diversas perspectivas de una sola unidad de conocimiento (objeto digital que tiene identificador, datos, metadatos y documentos digitales), favorecer la transferencia de conocimiento, relacionar objetos y visualizarlos de forma gráfica (Luna, 2011, pp. 227-228).

El adecuado uso de los gestores corresponde a la responsabilidad y nivel de involucramiento de cada docente ya que estos sistemas permiten desarrollar la propia creatividad para adaptar los contenidos de acuerdo con las características propias de cada grupo de usuarios. Los gestores proporcionan un servicio de alojamiento con pre-diseño, pero son adaptables a cualquier necesidad.

¿Qué es un Simulador AR/RV?

La realidad aumentada (AR) y la realidad virtual (RV) son tecnologías que existen para mejorar o enriquecer la experiencia de sus usuarios, mediante capas más profundas de interacción entre el mundo real y el entorno físico, en escenarios híbridos cada vez más sofisticados, gracias al hiperrealismo del 3D. Una de las utilidades de las realidades virtuales como las aumentadas está estrechamente relacionada con la educación en entornos simulados de otras realidades como herramientas

pedagógicas en tiempos poscovid. En ese sentido, los docentes deben ostentar competencias digitales.

Un simulador AR/VR es un procesador informático (Lizaraso, 2012) que reproduce o imita algún sistema o medio ambiente, dentro del entrenamiento, que interactúa con el educando (Lorés et al., 2003), en tiempo real, desde interfaces en tres dimensiones (Brito, 2006), con el fin de informar, evaluar y prevenir riesgos (Dehabadi et al., 2014) y que le permitan al educando aprender, reforzar su aprendizaje y prevenir riesgos.

Ese aparato emula en las sensaciones que envuelven al estudiante durante la manipulación de los objetos virtuales, permitiéndoles la correlación teórico-práctica que replica situaciones similares a la emisión de programas, la adquisición de habilidades y destrezas, maximizar los beneficios en entornos seguros, bajar los costos y los riesgos durante el aprendizaje (Flores, 2019) (Kühnapfel et al., 2000) y la evaluación de los estudiantes y certificación de la adquisición de competencias en la emisión radiofónica.

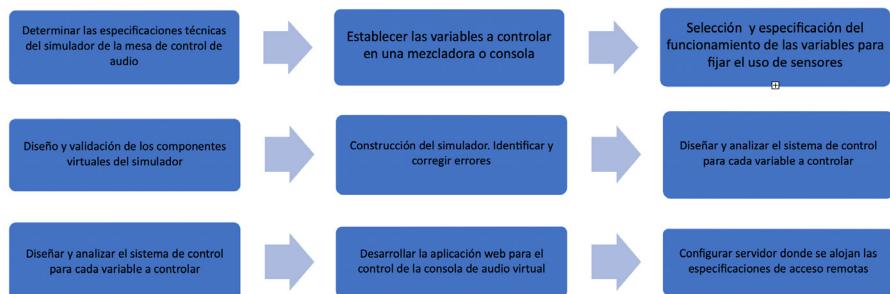
Diseño del Simulador AR/VR

Desde este proyecto de innovación consideramos que la gestión de talentos en los estudiantes universitarios de Comunicación Social, debe adecuarse a entornos laborales propios de las emisoras de radio, los mismos que ponderan los buenos resultados de sus producciones, a partir del desarrollo de competencias producto del trabajo de equipo (Díaz, 2018) y la polivalencia funcional como rasgo transversal en el desarrollo de las tareas de los técnicos y periodistas radiofónicos (López & Ortiz, 2011).

Ortiz et al.(2021) infieren la existencia de un mestizaje de los trabajadores de las facultades de comunicación, tales como coordinadores de emisión, productores digitales, operadores de equipos, informáticos, programadores de apps y podcasting, big data y uso de inteligencia artificial, entre otros, consideran que los perfiles profesionales en la radio están sometidos a constantes transformaciones tecnológicas, cuya nomenclatura comienzan a mutar al son de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicaciones (López & Ortiz Sobrino, 2011).

Figura 1

Diagrama de flujo de las etapas de diseño y construcción de la consola radiofónica



Elaborado por los autores.

En tal sentido, nuestra propuesta obedece al perfil de los profesionales de producción, tratamiento y gestión de los contenidos de la radio -léase locutores, redactores multimedia o reporteros-, quienes deben incorporar, debido a la polivalencia funcional, el manejo de equipos de baja frecuencia en la posproducción de sonido de la información noticiosa, así como en distintos soportes (López & Ortiz, 2011, p. 72).

El desarrollo de competencias digitales en los educandos debe ser el resultado de la interacción con un simulador virtual que emule el funcionamiento de una mezcladora o consola básica de audio, durante la emisión de un programa radiofónico en tiempo real. Es por eso que los objetivos y contenidos de nuestro proyecto se relacionan de forma directa con el desarrollo de las competencias digitales del educando en el tratamiento de la información, debido al uso de los recursos tecnológicos para presentar contenidos sonoro en un universo acústico acordes al medio por el que se transmite el mensaje y al uso correcto de recursos y lenguajes radiofónicos. Las etapas del proceso de diseño y construcción del simulador virtual de la consola radiofónica las resumimos en un diagrama (Figura 1).

Diseño Educativo o Instruccional

A partir de las necesidades educativas detectadas, esta fase del simulador AR/VR se modela en torno al resultado de una labor de diseño en el ámbito cognitivo y dominio de las competencias tecnológicas en aspectos centrales como el microambiente donde debemos aprenderlo, la motivación de los participantes y evaluar el aprendizaje que se está logrando (Brito, 2006).

Especificaciones Técnicas

El diseño de un simulador está basado en las especificaciones que requerimos para construir virtualmente una mezcladora o consola de sonido que nos permita reproducir el funcionamiento y las operaciones para combinar las diferentes fuentes sonoras y sus volúmenes, mediante el uso de perillas (potenciómetros circulares para la ganancia, ecualización

o paneos), pulsadores (switches o botones que activan funciones) y faders (potenciómetros lineales para aumentar o disminuir el nivel de una señal o canal de mezcladora). La mezcladora virtual deberá simular, en tiempo real, operaciones como: el ajuste individual de la sonoridad de cada una de las fuentes sonoras; el cortar, fundir, desvanecer, combinar y superponer dos o varias fuentes de audio cualquiera; el añadir, retener y sustraer sonidos, a partir de fuentes sonoras superpuestas mediante fundidos; y, enviar la señal sonora (master) a un amplificador.

Objetivo General del Simulador AR/VR

Desarrollar un simulador AR/VR con retroalimentación háptica que permita a los estudiantes en formación de comunicación social entrenarse en el manejo de consolas y mezcladora de audio y evaluar las competencias digitales adquiridas.

Objetivos Específicos

- Individualizar la fuente de los sonidos con herramientas en tiempo real.
- Implementar una consola virtual de sonido interactiva que nos permita reproducir música y efectos sonoros con volúmenes y paneos individuales para cada canal.
- Emular las operaciones de una consola virtual de audio que nos permita cortar, fundir, añadir, retener, desvanecer, sustraer, combinar y superponer dos o varias fuentes de audio cualquiera, en tiempo real.
- Trazar las etapas para desarrollar un simulador virtual prototípico para el manejo de las consolas y mezcladoras de audio.

Construcción del Simulador AR/RV

Una vez diseñadas y seleccionadas las funciones y componentes de un tornamesa radiofónico como corazón de una cabina radiofónica, se procederá a desarrollar en el software Unity el simulador AR/VR con retroalimentación háptica que permita a los estudiantes del Taller de Producción Radial de la Escuela Profesional de Comunicación Social entrenarse en el manejo de consolas y mezcladoras de audio.

Modelado y Control

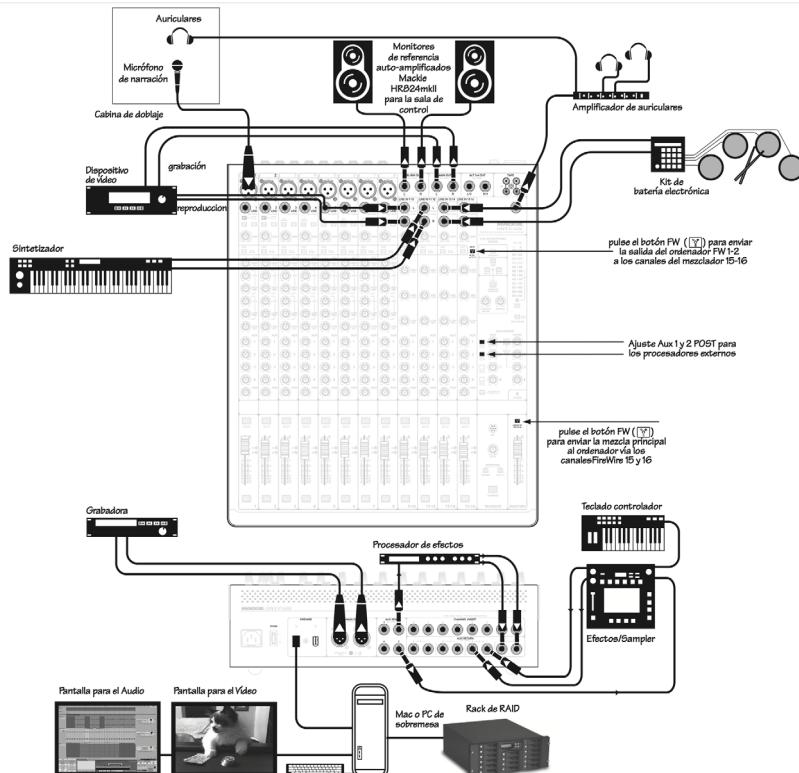
El modelado tridimensional en UNITY de un simulador AR/RV con retroalimentación háptica que permita a los estudiantes de las asignaturas de radio para entrenarse en el manejo de consolas y mezcladoras de audio y poder proceder a la evaluación de las competencias digitales adquiridas. Con botones y enlaces interactivos se procederá a:

- Conectar la consola con fuentes de sonido como el teléfono y reproductores de archivos mp3 y Wav.
- Reproducir música y efectos sonoros con volúmenes, scratch (rasguño o sonido de arañazo), bucles o repeticiones de fragmento y paneos individuales para cada canal.
- Emular operaciones para cortar, fundir, añadir, retener, desvanecer, sustraer, panear, combinar y superponer dos o varias fuentes de audio cualquiera, en tiempo real, desde el master o crossfader.
- Añadir un panel de efectos, ganancia, compresores (limitadores del nivel de dinámica de los instrumentos), delay y echo digital (duplica o retrasa cualquier sonido), sibilance (suprime las eses en la voz), entre otros.

- Colocar monitores incorporado en la mesa, ecualizadores de frecuencia (de 27 a 15,000 ciclos), vúmetros, picómetros o decibelímetros (indicadores del nivel de instrumentos), dolby y pitch.
- Grabar en tiempo real sus mezclas acústicas.
- Transmitir y retransmitir a tiempo real por internet sus sesiones (webcasting)

Figura 2

Conexiones y funciones de una consola radiofónica para un simulador AR/VR



Nota. Adaptado de Manual del usuario (s.f.)

Prototipado

Luego del análisis de las necesidades del público objetivo y del diseño, iniciaremos la fase que corresponde al desarrollo de un prototipo de simulador AR/VR con el propósito de:

- Simular funcionalidades de una mezcladora de audio del tipo analógico que permita a los estudiantes entrenarse en su manejo.
- Constatar la usabilidad y accesibilidad de la estructura diseñada y las herramientas para emular las operaciones de una consola virtual que nos permita reproducir música y efectos sonoros con volúmenes y paneos individuales para cada canal
- Comprobar la fiabilidad técnica de funciones que nos permita cortar, fundir, añadir, retener, desvanecer, sustraer, combinar y superponer dos o varias fuentes de audio cualquiera, en tiempo real.

Validación

Para la validación del simulador AR/VR para el entrenamiento en el manejo de consolas y mezcladoras de audio y poder proceder a la evaluación de las competencias digitales adquiridas deberá ser sometido a pruebas y validaciones con estudiantes y docentes de los cursos de radio de la Escuela Profesional de Comunicación Social.

Evaluación

El proceso de evaluación del prototipo compromete las siguientes acciones:

- Analizar la experiencia del usuario y satisfacción de los objetivos de la mezcladora AR/VR.

- Comprobar el correcto funcionamiento y comportamiento del prototipo durante la etapa del testeo.

Conclusiones

Existe coherencia entre el Modelo Educativo San Marcos y la propuesta de entornos 3D en el sentido de constituirse en una competencia procedural para amplificar el alcance de los programas de formación e investigación.

Se inició el proceso de implementación del software que permita materializar virtualmente un simulador AR/VR, para que los docentes mejoren sus competencias digitales

Se determinó viable el manejo de consolas de audio para su aplicación y sus implicancias sobre la calidad del software generado.

Referencias

Benavides, M., León, J., Haag, F., & Cueva, S.(2015). *Documento de investigación. Educación y aprendizajes*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://bit.ly/3iXSV2d>

Brito, J. (2006). *Gestión del Proceso de Desarrollo de Simuladores Virtuales Educativos. Un enfoque transdisciplinario*. TE&ET'06 <https://bit.ly/2WEPshe>

CEPAL. (2003). *Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Los caminos hacia una sociedad de información*. <https://bit.ly/3lzdJPe>

Dehabadi, M., Fernando, B., & Berlingieri, P. (2014). The use of simulation in the acquisition of laparoscopic suturing skills. *International Journal of Surgery*, 12(4), 258–268. <https://bit.ly/3D6Ue6J>

Díaz, M. (2018). *El perfil profesional en radio hoy. Aplicación de las competencias de los Grados de Periodismo y Comunicación en las emisoras universitarias de Castilla y León* [Tipo de tesis para optar el grado de maestro, Universidad de Vallalodid]. <https://bit.ly/3A50vxJ>

El peruano. (9 de 7 de 2014). Ley Universitaria 30220. *El peruano-Separata especial*, pp. 527214-527233.

Flores, C. (2019). *Simulador virtual y logro de competencias en los alumnos del II semestre de la carrera soporte y mantenimiento de equipos de computación SENATI – Huaraz* [Tipo de tesis para optar el grado de maestro, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://bit.ly/3uxfe3i>

Información sobre universidades. (s.f.). Recueprado de <https://www.sunedu.gob.pe/universidades/>

Kühnapfel, U., Çakmak, H. K., & Maaß, H. (2000). Endoscopic surgery training using virtual reality and deformable tissue simulation. *Computers & Graphics*, 24(5), pp. 671-682. [https://doi.org/10.1016/S0097-8493\(00\)00070-4](https://doi.org/10.1016/S0097-8493(00)00070-4)

Lizaraso, F. (2012). Simuladores para la enseñanza de la medicina o simulación de la enseñanza. *Revista Horizonte Médico*, 12(1). <https://bit.ly/3D3c0aU>

Lorés, J., Granollers, T., & Lana, S. (2002). *Introducción a la Interacción Persona-Ordenador*. Universitat de Lleida. <https://bit.ly/2YeDYC0>

López Vidales, N., & Ortiz Sobrino, M. Á. (2011). Viejas nomenclaturas, nuevas competencias. Perfiles profesionales en la radio española. *Telos*, 87, 63-87. <https://bit.ly/3uy4Zf8>

Luna, V. (2011). Hábitats digitales para la memoria, la presencia y la imaginación. En E. Rodríguez (ed.), *Narratopedia. Reflexiones sobre narrativa digital, creación colectiva y cibercultura*. Pontificia Universidad Javeriana.

Mabres, A. (1994). Problemas y perspectivas de las universidades peruanas. *Notas para el debate*, 41-42.

Manual del usuario. (s.f.). Mezclador analógico premium de 16 canales con FireWire ONIX 1620i. <https://bit.ly/3iugiAi>

Markus, M. (1988). Information Technology and organizational change: causal structure in theory and research. *Management Science*, 583-598.

McLuhan, M. (1990). *La aldea global*. Gedisa.

MESM. (2020). *Modelo Educativo San Marcos*. Vicerrectorado Académico de Pregrado

Ortiz, M., Marta-Lazo, C., & Contreras-Pulido, P. (2021) Competencias profesionales para la gestión de emisoras universitarias en España. *Cuadernos Info*, (48), 189-214. <http://cuadernos.info/index.php/cdi/issue/view/1683>

Sociedades del conocimiento: el camino para construir un mundo mejor. (s.f.). Recuperado de <https://es.unesco.org/node/251182>

Sunedu. (2021). <https://www.sunedu.gob.pe/lista-universidades/>

Unesco. (2007). La educación encierra un tesoro. *Unesco*.

EDUCOMUNICAÇÃO E A CRÍTICA SOBRE A PUBLICIDADE INFANTIL: ESTUDO DO CANAL NO YOUTUBE “MARIA CLARA E JP”

*Rafaela Silva Costa¹
Ingrid Gomes Bassi²*

Vivemos em ritmo acelerado e com a expansão dos meios de comunicação, principalmente da internet, passamos maior parte do tempo voltados para e com esse universo, e com eles, a publicidade passou a exercer prioridade nos canais de YouTube. No dia a dia, cada vez mais tornou-se frequente ver algo (como produtos, serviços e acessórios) que se torna idealizado a partir do momento que deparamos nas mãos

-
1. Discente do Curso de Especialização em Mídias no Ambiente Escolar (2019-2021), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.
Docente do Ensino Fundamental no sudeste paraense.
raffaelacordeiro@hotmail.com
 2. Doutora em Processos Comunicacionais pela Universidade Metodista de São Paulo. Pós-doutorado em Processos Comunicacionais.
Docente na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Curso de Jornalismo. Rondon do Pará – PA, Brasil.
ingrid.bassi@unifesspa.edu.br

de pessoas referenciais, no nosso contexto sociocultural. É por meio da internet e programas nas redes sociais digitais que pequenas e grandes empresas divulgam seus produtos e comercializam seus serviços, por exemplo. Com o intuito de promover a venda, essas empresas acabam oferecendo essa publicidade dentro dos canais que têm milhares de inscritos, ou seja, maior audiência nessas redes digitais.

A internet influência de forma crescente e incisiva na escolha da criança por determinados consumos, por mexer com uma camada mais profunda dos seus desejos e ter uma simulação de impacto bastante realista na vida das crianças, pois é uma fase em que elas não sabem lidar com essas interferências de forma mais madura, como os adultos, diferenciando o que é necessário ou não (Sampaio, 2003).

Outro fator determinante que justifica essa pesquisa é de cunho pessoal da autora. Sou professora do ensino infantil há 10 anos no interior da Amazônia Oriental, no município de Rondon do Pará, sudeste paraense e também sou mãe de uma criança nativa digital e como não sou dessa geração digital, é interessante perceber a facilidade que as crianças têm pelas redes sociais, especificamente pelo YouTube. Lembro um episódio no qual estava em um supermercado, e minha filha falou que gostaria de comprar um determinado produto, a priori não entendi, porque eu nunca tinha pronunciado aquele produto a ela, perguntei como ela conhecia, e rapidamente me respondeu que tinha visto nos vídeos da Maria Clara e JP, falei para pegar de uma outra marca, mas ela se recusou, pois tinha visto seus “ídolos mirins” do YouTube fazendo um comercial do produto. Notei que a publicidade veiculada naquele canal, mesmo minha filha nunca ter visto eu e meu marido o consumir, ela acreditou na publicidade da marca anunciada, nos comerciais de YouTubers que

ela assiste. A partir desse momento, comecei a observar a influência pela publicidade veiculada nesses canais. Para tanto, a definição do tema e do objeto, nesta pesquisa, tem na minha observação em casa, inspiração para os estudos entre publicidade infantil, canal do YouTube Maria Clara e JP e a educomunicação, este como papel de interlocução crítica e formativa nas plataformas digitais de comunicação.

Segundo o levantamento entre os usuários do aplicativo de controle parental *AppGuardian* (“Crianças passam 5,7 horas do dia no celular, segundo estudo”, 2019) tornar-se visível que as crianças passam, em média, 5,7 horas no celular diariamente, durante a semana. Sendo que esse número aumenta em torno de 20% aos sábados e domingos. De modo que, tornaram-se uma espécie de “babá” virtual que ocupam muito espaço na vida de crianças e adolescentes, devido pais e/ou responsáveis estarem cada vez mais ocupados trabalhando, e muitas vezes quando estão em casa acabam dando um aparelho celular ou tablete para distrair e entreter os filhos, assim mantendo-os ocupados sem, muitas vezes, se preocupar no que a criança está assistindo na internet. Dentro do mobile, o levantamento aponta que o YouTube é o aplicativo mais usado entre os internautas de cinco a quinze anos, somando 25 horas por semana. (“Crianças passam 5,7 horas do dia no celular, segundo estudo”, 2019).

Nesse sentido, a tecnologia tem mudado a dinâmica da vida familiar das pessoas, estamos conectados nessa era digital, a cada segundo novas ferramentas tecnológicas surgem, as informações são produzidas instantaneamente, e hoje mais do que nunca, é necessário oferecer a todos os cidadãos competências necessárias para saber compreender a informação, ter acesso aos meios, e ao mesmo tempo também saber lidar com tudo isso de forma mais consciente, buscando refletir, analisar

e até mesmo criticar, dissociando esse conteúdo informativo do que realmente se faz importante na vida de cada criança.

Esse artigo, portanto, visa analisar a interface da publicidade infantil e seus possíveis desdobramentos no comportamento desse público a partir da participação, do recorte de pesquisa entrevistado, dessas crianças que assistem os vídeos do canal da Maria Clara & JP. Para isso foram entrevistados os pais (e/ou responsáveis) das crianças de alguns estados do Brasil e a questão principal de pesquisa é como essas crianças interagem com esse tipo de publicidade dentro de um dos maiores canais do YouTube para esse público no país, o da Maria Clara e João Pedro, dois irmãos que atualmente moram nos Estados Unidos.

Como objetivos, a pesquisa reflete os dados das entrevistas de como essas crianças e pré-adolescentes podem ser influenciados por propagandas sugestivas das pessoas que são envolvidas no canal e quais tipos de produtos mais chamam atenção nesse universo. Outro objetivo é refletir sobre práticas de consumo na infância e como cada uma se porta diante dessa temática, buscando entender o alcance dessas tecnologias da informação presente na interação de público e canal. Como terceiro objetivo, o estudo dialoga com a temática da educomunicação, como meio crítico para a educação para às mídias.

O método de pesquisa para analisar esse objeto, é a entrevista semiestruturada com 40 responsáveis de crianças, sendo estes internautas assíduos, os quais costumam passar mais de três horas assistindo o Canal da Maria Clara e JP ao dia. As entrevistas foram realizadas de forma virtual, com aplicação das questões fechadas e abertas pelo uso do *Google Forms*. Nos resultados e discussão, trazemos os dados coletados e as análises, realizadas à luz do referencial teórico sobre educomunicação.

Este artigo refere-se a uma construção epistemológica entre a educomunicação e a interface da publicidade infantil dentro do canal de YouTube da Maria Clara e João Pedro. Na leitura empírica desse objeto detecta-se que esse canal é visto por milhares de brasileiros, com mais de 27 milhões de escritos. (Maria Clara & JP, s.d.). O canal da dupla foi criado em 2015. Tem entorno de mais de 15 bilhões de visualizações na soma de 565 vídeos (Maria Clara & JP, s.d.), estando entre os 10 maiores canais do YouTube do Brasil, sendo um dos mais vistos da categoria infantil (Beling, 2021). Agora, além de YouTubers e trabalhando em anúncios e propagandas no canal, criaram a própria marca, Maria Clara e JP. E em 2020 durante a pandemia da Covid-19, o canal viu seu número de visualizações crescer 70% (“Maria Clara e JP”, s.d.).

Nota-se como a presença de várias marcas e produtos são veiculados no Canal, deixando as crianças e adolescentes que são audiência desse canal à mercê dessas publicidades.

Interligar a educomunicação a esse processo é entender as ações que permitem a educação sobre os meios, a práxis de educar para com e através da mídia, proporcionando direcionamento reflexivo dessas publicidades que cercam os ambientes digitais infantil. Mostrando que as crianças podem ser sujeitos críticos e criativos nessa construção de significados.

Método de Pesquisa

Essa pesquisa é de caráter bibliográfica, segundo Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica: “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Desta forma para

Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” de natureza qualitativa e procedimento de entrevistas semiestruturadas. Conforme Godoy (1995), esta perspectiva possibilita que um fenômeno possa ser compreendido

no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas neles envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (Godoy, 1995, p. 21)

O recurso metodológico tem como base questões enviadas via *Google Forms* aos pais das crianças que assistem ao canal da Maria Clara & JP. Os 40 selecionados para a pesquisa foram contactados pela autora pelas redes sociais do Instagram e do Facebook da Maria Clara e JP³.

Nesse contato elaboramos mensagem de texto explicando sobre o trabalho e o que precisávamos coletar de informações, então os pais que têm filhos que assistem o canal da dupla já há algum tempo, entraram no privado pelo WhatsApp e assim começamos a conversar sobre o assunto. E logo, todos se propuseram a responder o questionário que montamos pelo *Google Forms*.

Foi pensado e executado pelo Google Formulários, a entrevista constando 17 questões objetivas e abertas para melhor compreender os

3. Os perfis no Instagram (@mariaclara_e_jp, @figurinhadaarea, @pjmelooficial entre outros e pelos grupos no Facebook aonde também são seguidos por milhares de pessoas.

pais das crianças que assistem esse canal, uma vez que, todos os participantes são moradores de várias regiões do Brasil. Assim buscamos analisar os resultados respondidos pelos responsáveis das crianças entre os meses de março até abril de 2021.

Nesse sentido, a pesquisa parte do pressuposto crítico das crianças serem inspiradas e formadas para pensar de forma autônoma e também como sujeitos participantes e produtores de cultura (Barbosa, 2014; Corsaro, 2011; Sarmento, 2002). Contudo a contradição principal do conteúdo Maria Clara e JP é a relação de influência das publicidades para essa liberdade à autonomia infantil, pois o conteúdo do entretenimento está associado diretamente às prerrogativas publicitárias.

A Educação para os Meios de Comunicação representa um processo que tende a problematizar tanto o conteúdo quanto a relação estabelecida pelo sujeito receptor com os meios de comunicação, confrontando a proposta cultural dos meios (como parte da sociedade) com a sua própria, esclarecendo as suas divergências e convergências. (Ceneca, 1992, p. 20)

Para finalizar, teremos discussão sobre a educomunicação como proposta crítica aos resultados das questões do formulário.

Resultados

Desse modo, este trabalho traz como resultado, o depoimento de 40 pais de crianças entre 03 anos a 12 anos de idade, sobre o tempo em que seus filhos assistem ao canal da Maria Clara e JP por dia e suas interconexões com o comportamento de estímulo de compra e consumo, de forma geral, atribuídos as publicidades dos conteúdos do canal no YouTube.

Dos resultados, destacam-se que 50% dos entrevistados têm escolaridade em nível superior, 38,1% tem Ensino Médio completo e 9,5% tem Ensino Médio incompleto. Esse fator de escolaridade dos pais transparece o perfil de estudo representativo ao esclarecimento educacional sobre a publicidade infantil, e também, seus possíveis desdobramentos de estímulo e/ou conscientização aos filhos.

Sobre os rendimentos financeiros das famílias, notou-se também que a maioria dos pais entrevistados são de classe média, em especial, pela profissão exercida e pela média alta de salário que estas famílias colocaram receber mensalmente.

Em média, os pais entrevistados, têm entre 1 ou 2 filha(o)s, segundo o gráfico do próprio Google Forms, 47,6% dos pais têm dois filhos e 28,6% têm somente um filho, e 18,8% tem três filhos e 5% têm em torno de 4 a 5 filhos.

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital, 2019) observou-se que o número de horas em que os usuários estão usando a internet aumentou consideravelmente. E outro levantamento realizado pelo *AppGuardian*, aplicativo de controle parental, revela que crianças estão passando 25 horas por mês em frente ao YouTube. A pesquisa foi realizada com crianças entre cinco e 15 anos de idade (como citado em “Crianças passam 5,7 horas do dia no celular, segundo estudo”, 2021). Esses dados podem ser observados também nessa entrevista, aonde perguntamos aos pais quantas horas eles ficam logados na internet, entre eles cerca de 42,9% ficam entre 2 a 4 horas por dia, 23,8% ficam de 4 a 6 horas por dia, 14,3% ficam em média de 6 a 8 horas por dia e 14,3% não souberam responder. Sendo que muitos de nós adultos, geralmente por termos outras ocupações ficamos esse

tanto de horas expostos, imaginem nossas crianças, principalmente nesses anos da pandemia, que a maior parte estão dentro de casa com aulas on-line e sem outras ocupações, o que nos têm possibilitado mais tempo na internet.

Diante das respostas dos entrevistados, temos 95,2% que dispõem de internet banda larga, o que favorece mais ainda o aumento em frente às telinhas dos computadores, televisores, celulares e outros aparelhos que estão ligados à internet, com maior conectividade. E 4,8% dispõem de dados móveis, o que denota que nesse caso as crianças passam menos tempo conectados às redes sociais.

Como estamos a mais de um ano enfrentando a pandemia do novo coronavírus, elaboramos uma pergunta aberta, sobre “qual(is) sistema(s) de ensino seus filhos estavam estudando”, e foi evidente que 74% das crianças estão estudando a partir do ensino remoto, tendo aulas on-line todos os dias da semana, de segunda-feira à sexta-feira. Mas também há em torno de 16% de crianças que estudam no formato do ensino híbrido, em que as crianças vão três vezes de forma presencial e duas vezes na semana é on-line. Também há 10% que já voltou às suas atividades presenciais na escola. E um caso excepcional, de equivale a uma mãe que nos relatou que pelo fato de onde morarem estar sem nenhuma forma de aula, seu filho está sem ter contato com o conteúdo escolar desde o início da pandemia.

Segundo os resultados, um dos questionamentos era há quanto tempo as crianças assistem ao canal da Maria Clara e JP e quantas horas em média as crianças passavam assistindo especificamente só a esse canal. Foi detectado que 33,3% das crianças já conheciam e assistiam o canal entre 6 meses a 12 meses, 23,8% assistem o canal há 3 meses, outros

23,8% há mais de um ano e 19% entre 3 a 6 meses. Muitas crianças acabam pulando de um canal para outro, mas dos entrevistados percebeu-se que 57,1% ficam de 1 a 3 horas no YouTube só assistindo o canal supracitado, 38,1% não souberam responder e o restante relatou que ficam de 3 a 6 horas assistindo ao canal dos irmãos.

Em abertura do evento Infância e Comunicação: Marcos Legais e Políticas Públicas, em março de 2013, o Instituto Alana (<https://alana.org.br/>) apresentou dados que revelam que crianças chegam a participar de cerca de 80% da decisão de compra das famílias brasileiras, assim como, em 60% da decisão de compra de carro, as crianças são consultadas. (Instituto de Pesquisa Datafolha e Instituto Alana, 2010). Desse modo, destacamos que com base nas perguntas do formulário, verificou-se a lógica de publicidade infantil e consumo, pois 57,1% dos pais responderam que foram influenciados de alguma forma a comprarem um produto em que as crianças pediram que estava veiculado a marca ou as propagandas dentro do canal do YouTube da Maria Clara e JP, 38,1% disseram que não foram influenciados e os demais mostraram que talvez sim, tenham sido influenciados a consumir os produtos que os irmãos oferecem em seus vídeos no canal.

Os pais que responderam ao formulário também falaram sobre quais os produtos que mais as crianças pedem, e 76,2% dos pais relataram que as crianças preferem brinquedos, 9,5% produtos alimentícios e 14,3% falaram que os filhos preferem roupas, sapatos e materiais escolares.

Um dado relevante foi que 76,2 dos pais acham que há a necessidade da regulamentação da publicidade infantil no YouTube, mesmo que há leis que regulamentam a publicidade veiculada nesses canais. A porcentagem de 9,5% disse que não há necessidade e os outros não

souberam responder. Mas se formos fazer uma rápida navegada pelo YouTube escancara um padrão que, no Brasil, é considerado ilegal. Mas, à revelia da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Código de Defesa do Consumidor ou do Marco Legal da Primeira Infância, a publicidade infantil rola solta, seja de forma velada ou em formatos mais escancarados violando o direito da criança e do adolescente. Tornando-se uma situação preocupante para pais e educadores.

É preciso que a criança exposta aquele vídeo saiba compreender certos comportamentos, dessa forma, uma das perguntas era buscar compreender se os pais acham relevante os vídeos dos irmãos, 50% acham relevantes, visto que a dupla ensina “muita coisa para a criançada”, “são educados com os pais, apesar de ter vídeos sem graça em que eles fazem a mãe de uma espécie de robô”, e 40% disseram que não são relevantes, mas deixam as crianças assistir, pois os filhos gostam do canal.

Segundo os dados coletados, 90,5% dos pais acompanham seus filhos nas horas em que eles estão na internet e/ou assistindo o canal da Maria Clara e JP. O restante, 9,5% disseram que não acompanham seus filhos.

Nossa penúltima pergunta era saber se os pais acham que a criança tem condições de analisar criticamente o interesse mercadológico que existe por trás da informação direcionada a ela, 71,4% nos responderam que não, e 28,6 disseram que sim.

E por fim, pedimos aos pais para deixarem uma sugestão sobre o que eles acham sobre esse assunto. Um pai destacou que a regulação da publicidade infantil já é feita pelo YouTube, como por exemplo, é proibida a inserção de card's ao final, propagandas explícitas e também a opção do “sininho”, são exemplos da regulação dos canais que

produzem conteúdos infantis. E que não podemos restringir todo o acesso das crianças às redes sociais, afinal estamos em um mundo cada vez mais “virtual”, mas devemos sim acompanhar de perto.

Outro comentário que chamou a atenção foi que o responsável procura fazer o acompanhamento contínuo de seu filho, ao que assiste, e explica ter consciência dos riscos que deixa ele correr, mas busca utilizar esse mesmo espaço das redes digitais por programas para ajudar em seu desenvolvimento e aprendizado.

E na maioria dos comentários citaram que é um risco que eles (filhos) correm, pois infelizmente nem sempre conseguem acompanhar tudo que seus filhos fazem e assistem e que cada um sabe o que é melhor para seu filho e como agir em alguma situação específica.

Portanto, é necessário compreender certos caminhos para evitar tamanha exposição das crianças que estão todos os dias nas redes sociais digitais. E acredita-se que o melhor caminho não é bloqueando o acesso, mas educando para os meios.

Discussão

Na atualidade, estamos lidando com alunos nativos digitais, e pensando nesse contexto sócio-histórico devemos cada vez mais trazer conteúdos que são de interesse e realidade da criança para o ambiente escolar. As crianças passam muito tempo nas redes sociais digitais, estão sempre conectadas com o mundo lá fora. E muitas vezes nós professores esquecemos de trabalhar com essa vivência do discente, deixando-os fora das discussões que são necessárias para esse período que estamos vivendo.

A pesquisadora Fantin (2006, p. 10) assinala que “precisamos pensar a criança que as realiza e todo o contexto sociocultural em que tal relação acontece. Se o contexto foi se modificando em razão das transformações da sociedade, é inevitável que tais práticas também se modifiquem”. Ou seja, quanto mais cedo as crianças manuseiam essas tecnologias que as cerca, mais cedo elas irão se adaptar, tornando-as cruciais em suas vidas, e principalmente sabendo lidar com tudo isso.

Conforme algumas discussões que envolvem esse trabalho, valem salientar que é necessário a intervenção das práxis da mídia-educação na formação de um receptor crítico que busca construir um significado ao seu contexto, ou seja, das perspectivas pelas quais ela vem sendo pensada e praticada. Segundo Rivoltella,

Considerando que num processo de apropriação crítica e criativa sempre se aprende *através* das mídias, seja *com* ou *sobre* elas, as práticas de mídia educação dizem respeito à sua concepção como objeto de estudo, como instrumento de aprendizagem e como forma de cultura. (como citado em Fantin, 2006, p. 86)

Trata-se de um contexto metodológico ou tecnológico; contexto crítico e contexto produtivo, que ambos podem ser entendidos como uma educação com, para e através dos meios de comunicação.

Unir a mídia educação ao desenvolvimento dos sujeitos críticos e criativos que consistem em conduzir suas práxis aonde estarão educando para a cidadania. Cabe a escola, pais e organizações não-governamentais buscarem contribuir para formação de um cidadão que irá criar “uma condição para a democratização de oportunidades educacionais e de acesso ao saber, o que contribui para uma redução das desigualdades sociais” (Fantin, 2006, p. 31). A educação para a cidadania, conforme

explica Ferreira (1993), alimentar-se na premissa da passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, como forma de retirar dos indivíduos a ingenuidade que lhes impede de “discernir o foco da sua dominação” (Ferreira, 1993, p. 221).

Devemos conduzir nossas práticas voltadas a educação para os meios, saber lidar com nosso aluno desde cedo. De nada adianta trabalhar certos conteúdos de maneiras tradicionais.

ou fazemos dos meios nossos aliados ou os MCM seguirão sendo nossos inimigos e competindo conosco, deslealmente, fazendo-nos perder relevância na educação das crianças e, finalmente deixando-nos marginalizados de seu desenvolvimento educativo real, ou seja, esse que se dá fora do espaço da escola. (Hitara et al., 2005, p. 10)

Todavia, o professor desde a Educação Infantil deve proporcionar ao aluno por intermédio dos trabalhos pedagógicos a televisão, o vídeo, o rádio, a filmadora, o gravador, a câmera fotográfica, o computador, e a internet. Diante dessas muitas possibilidades, o acesso da criança às mídias no ambiente escolar pode ser bastante enriquecedor, uma vez que essa alternativa permite a interação do aluno com um mundo vasto de situações de aprendizagens e que são ferramentas que eles já convivem.

É preciso compreender que à demanda tecnológica que tem adentrado às escolas desde a Educação Infantil por meio dos alunos, é um fato, por isso faz-se necessário que os profissionais da educação precisam estar devidamente capacitados para manusearem e acessarem conteúdos favoráveis à aprendizagem de seus alunos através de computadores e outros aparelhos eletrônicos. É preciso entender o processo e cada vez mais se aperfeiçoar para assim trazer nosso aluno midiatizado para a criticidade sobre os meios. Pois cada vez mais essa utilização dos meios

é evidenciada somente como meio de consumo. Desde muito nova, a criança tem passado pelo processo de adultização precoce. É notório, desde a educação infantil, observarmos meninas que chegam à escola toda maquiada, bolsas de personagens do YouTube, alimentos industrializados, que evidenciam o consumo.

O problema que envolve essa questão é o fato de a criança ser inexperiente para digerir o que lhe é transmitido pelos media, sendo, assim, facilmente influenciada. A exemplo disso, outro dia levei minha filha ao shopping em Marabá, logo entramos nas Lojas Americanas, rapidamente ela achou os bonecos dos irmãos Maria Clara e JP e a primeira reação dela foi me pedir para comprar os bonecos. E segundo a pesquisa realizada por esse artigo, os brinquedos é o que chamam mais atenção na maioria das crianças, principalmente diante à faixa etária estudada.

De acordo Andrade (2006), os meios de comunicação não são os únicos determinantes na formação do sujeito. A escola, os pais, a família e o Estado fazem parte da formação infantil, o que inclui a formação da visão crítica, e devem auxiliar as crianças com o uso da mídia. É nesse ponto que queremos chegar, os responsáveis por esse processo de ensino aos meios devem atentar ao fato de transformar o consumidor (pois geralmente as crianças só se utilizam dos meios com esse pensamento) a ser crítico e criativo aos meios midiáticos.

Entendemos que os usos dos meios na escola ajudam positivamente no processo de ensino e desenvolvimento escolar. Hitara et al. (2005, p. 20), citando Guilherme Orozco, afirmam que a educação para os meios deve ser obtida através de mediação e “deve ser realizado entre os meios de comunicação de massa, as instituições educativas e os processos de recepção de mensagens que envolvem os estudantes”. Entendemos que

a escola ensina para à vida e nela aprendemos inúmeras experiências, todavia por que não incluir nesse rol de conhecimento a preparação para lidar com os meios de comunicação?

Para isso, é necessário trazer ferramentas que nos auxiliem nesse processo de práticas pedagógicas voltadas para os meios, e assim, estamos nos referindo ao professor educomunicador, que será capaz de viabilizar ferramentas indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem.

São inúmeras as possibilidades de intervenção das práxis da mídia-educação na formação de um receptor crítico, que vai em busca do seu significado diante do contexto, as possibilidades de intervenção das práxis da mídia-educação na formação de um receptor. Estas são apresentadas por Pier Cesare Rivoltella (como citado em Fantin, 2006) como: contexto metodológico ou tecnológico; contexto crítico e contexto produtivo, que, respectivamente, podem ser traduzidos como uma educação com, para e através dos meios de comunicação, Assim,

Considerando que num processo de apropriação crítica e criativa sempre se aprende através das mídias, seja com ou sobre elas, as práticas de mídia educação dizem respeito à sua concepção como objeto de estudo, como instrumento de aprendizagem e como forma de cultura. (Fantin, 2006, p. 86)

Cada vez mais precisamos levar ferramentas que irão alcançar novos olhares das crianças com relação aos meios, tirando nosso aluno das quadro paredes que envolvem a sala de aula comum, buscando inovar em novos espaços e métodos de ensino, e buscar propostas que os motivem a serem cidadãos midiáticos, voltadas à imersão e intervenção social.

Dessa forma, cada vez mais podemos trabalhar com nossos alunos através de oficinas que tratem de diferentes temas relevantes, dar voz

ao discente entendendo o que ele precisa e o que ser trabalhado. Podemos trabalhar com propostas de jornais que estimulem a criticidade tornando-os agentes da notícia. Despertar em nossa comunidade um veículo de comunicativo sendo sujeito da sua própria educação. Ampliar o currículo escolar e ter como função oficinas com o professor educador, melhorar nosso currículo trazendo os meios como principal ferramenta de apoio para às aulas e discussões escolares. Trabalhar com ações transdisciplinar que englobem questões de maiores dificuldades dos nossos alunos como, por exemplo, a publicidade que tanto afeta nas decisões intrafamiliar. Pais, responsáveis e escola podem estar buscando parcerias entre ONGs para trabalharem em parceria, pois no mundo atual percebemos que as crianças pouco estão envolvidas em outras atividades para além da internet.

Uma metodologia interessante que devemos retornar às aulas é o “mercadinho”, sendo uma ferramenta de reflexão, análise e sobre tudo ponderação do que é necessário ou não a criança ter. Como supracitado, hoje em dia as crianças estão mais atreladas ao sentido de ter do que ser. E assim, retornar com aulas de educação financeira que muito ajudaria aos pais e/ou responsáveis o que eles enfatizam com seus filhos quando não podem comprar determinados produtos.

Considerações Finais

Esse artigo buscou entender qual influência das mídias sociais, em particular o canal dos YouTubers mirins Maria Clara e JP, para à prática do consumo infantil. E a partir desse ponto, como podemos ter um olhar crítico por meio do alicerce da educomunicação, para embasar esse público infantil, muitas vezes nativos digitais, sobre a consciência

crítica das exposições das publicidades, minimizar o efeito influenciador dos meios e desenvolvendo, gradativamente, a visão crítica da criança e pré-adolescente.

Para tanto, foi realizada uma entrevista pelo Google Formulário, com 17 questões aos pais/responsáveis de crianças que assistem ao canal. Foi possível diagnosticar que a maioria dos pais notam a frequente presença do canal da dupla de irmãos na vida das crianças. Os entrevistados consideram que os vídeos influenciam sim no comportamento de compra das crianças, tornando-as suscetíveis ao conteúdo que é transmitido a elas, em mais de 50% de seus responsáveis. Outro ponto relevante apontado na pesquisa foi que os pais entrevistados conseguem perceber a mensagem passada “por trás” dos conteúdos expostos nos vídeos, mas que nem sempre isso acontece com as crianças, pois muitos ainda não entendem seus significados.

Segundo Mario Sérgio Cortella (“Entrevista sobre a publicidade infantil”, 2016) boa parte da publicidade infantil está pautada no bom senso. Vários publicitários adotaram a autorregulação. Temos o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) (2018) como articulador. No entanto, mas só isso não basta. É preciso de uma forte demanda social que faça pressão. Especificamente nesse caso, da criança e do adolescente, é importante que haja uma regulamentação, mas não com viés de censura, porque nesses termos pode-se ampliar demais e perder o sentido. O ideal é que a construção dessa regulação aconteça por meio de parcerias que, pelo consenso, determinem os limites para as restrições e exposições.

Ao constar que através da internet e por meio desses canais os usuários estão cada vez mais ligados em deixar seus “likes”, comprar um

brinquedo, uma roupa, materiais escolares e bonecos de seus personagens favoritos, pelo poder de persuasão desses YouTubers, as crianças se sentem influenciadas para realizarem uma compra *já que são o tempo todo expostas a esses* conteúdo. Desse modo, é que entramos com a educomunicação, sendo um instrumento para trabalhar essa visão crítica dos meios. Sempre com exemplos que façam parte da vida das crianças tornando esse estudo um processo natural e agradável, buscando ampliar esse conceito de consumo que é muito trabalhado pelas mídias, buscando novos adeptos que irão ajudar pais, responsáveis, alunos e escola a suprir algumas necessidades de ensino-aprendizagem. Por isso a importância desse profissional ser alguém que tenha conhecimentos tanto na área pedagógica quanto na comunicação.

É formidável ressaltar que a educomunicação é uma ferramenta a mais nesse processo de possibilitar às crianças a atuação crítica e mais criativa em especial por elas tornarem-se agentes ativos. Para tanto, o uso das mídias e dos recursos tecnológicos podem oportunizar aos docentes a elaboração de práxis pedagógicas bastante atraentes e significativas para o desenvolvimento de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- Andrade, M. Z. R. F. (2006). *Resistência e modos de subjetivação na prática de resolução de conflito familiar – mediação* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais].
- Barbosa, M. C. S. (2014). A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Práxis Educativa*, 9(1), 235-245.

Ceneca. (1992). *Educación para la comunicación*. Unesco. Unicef.

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). (2018, julho 31). Recuperado de <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/conanda>

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Artmed.

Crianças passam 5,7 horas do dia no celular, segundo estudo (2019, julho 25). Recuperado de <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2019/07/25/criancas-passam-57-horas-no-celular-em-media-segundo-estudo.html>

Entrevista sobre a publicidade infantil. (2016, junho 13). Recuperado de <https://memoria.ebc.com.br/infantil/para-pais/2016/06/entrevista-mario-cortella-fala-sobre-publicidade-infantil-e-consumismo>

Fantin, M. (2006). *Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil. Itália*. Cidade Futura.

Ferreira, N. T. (1993). *Cidadania: uma questão para a educação*. Nova Fronteira.

Godoy, A. S. (1995). Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63. Mar/Abr.

Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital. (2019, dezembro 12). *#Menos telas #mais saúde*. Sociedade Brasileira de Pediatria. <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/menos-telas-mais-saude/>

Hitara, F. T., Silva, P. K., & Deliberador, L. Y. (2005). *Espaço Educação: Um Olhar Crítico dos Meios de Comunicação e o Exercício da Cidadania*. <https://docplayer.com.br/3198121-Espaco-educacao-um-olhar-critico-dos-meios-de-comunicacao-e-o-exercicio-da-cidadania-1.html>

Instituto de Pesquisa Datafolha e Instituto Alana. (2010). *Consumismo na Infância*. <https://criancaeconsumo.org.br/biblioteca/consumismo-na-infancia-datafolha-e-alana/>

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Atlas.

Macedo, N. D. (1994). *Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa*. Edições Loyola.

Maria Clara e JP (Ziggle Licensing). (s.d.). Recuperado de: <https://licensingcon.com.br/maria-clara-e-jp-ziggle-licensing/>

Maria Clara & JP. (s.d.). *Acerca de* [Canal do YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/c/MariaClaraeJP/about>

Sampaio, R. (2003). *Propaganda de A a Z* (3^a ed.). Elsevier.

Sarmento, M. J. (2002). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In M. C. S. Gouvea (org.), *Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais*. Vozes.

SEGURANÇA PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DA UNIVESP DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

*Melanie Retz Godoy dos Santos Zwicker¹
Francisco Rolfsen Belda²*

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância da “segurança psicológica” do estudante na Educação a Distância (EAD), ou seja, a relevância de o aluno sentir-se social e psicologicamente seguro, acolhido e integrado em um determinado grupo ou ambiente para aprender melhor, especialmente diante desse novo e complexo cenário advindo das mudanças provocadas pela pandemia de Covid-19 e isolamento social.

-
1. Doutoranda em Mídia e Tecnologia.
Professora de pós-graduação Universidade Estadual Paulista - UNESP e na Faculdade de Medicina de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo.
melanie.retz@unesp.br
 2. Doutor em Engenharia de Produção.
Professor do Dep. de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia (PPGMiT) na Universidade Estadual Paulista - UNESP.
francisco.belda@unesp.br

A segurança psicológica é um fator fundamental para o aprendizado, para melhor gestão da atenção e para a absorção de informações de forma mais eficiente. No entanto, proporcioná-la na educação à distância e desenvolver um ambiente virtual de aprendizagem com trocas, laços e interação entre alunos, mediadores e professores, em que os estudantes sintam-se seguros para se expressar, debater e aprender ainda é um desafio.

Os dados apresentados nesse artigo são parte de pesquisa de doutoramento sobre gestão da atenção na EAD, realizada durante pandemia de Covid-19, na qual foram investigados comportamentos e percepções de 2007 estudantes do ciclo básico de graduação a distância da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), com a realização de entrevistas, dinâmicas com grupos focais e questionário on-line. Os resultados apontam a necessidade urgente de investir no estímulo à interação entre os indivíduos, construindo laços mais fortes para desenvolver um ambiente de aprendizagem com mais segurança psicológica. Isso porque, como veremos adiante: 91% dos respondentes declararam já ter sentido ansiedade e sensação de incapacidade de dar conta dos estudos; 83% afirmaram apresentar falta de motivação ou interesse nas aulas; 80% disseram ter dificuldades de interação com o professor e com os outros alunos; e 73% relataram se sentirem sozinho nos estudos e sem apoio.

Essas evidências ressaltam a necessidade de ampliar canais de interação, além de desenvolver atividades que a promovam, pois esta é uma das maneiras mais eficientes de fomentar a segurança psicológica. Fóruns, apps, salas de bate-papo, grupos de estudo, aulas ou atividades síncronas que favoreçam a criação de relacionamentos mais sólidos e

laços de confiança entre alunos, mediadores, professores e outros atores do ambiente virtual são essenciais para o desenvolvimento de ambientes menos estressantes e seguros.

O objetivo deste artigo não é trazer respostas prontas nem esgotar o assunto, mas estimular reflexões sobre a eminentemente necessidade de se pensar em soluções que promovam a segurança psicológica na EAD nessa nova realidade.

Segurança Psicológica

Segurança psicológica é a capacidade de sentir-se social e psicologicamente seguro em um determinado grupo ou ambiente e se constitui em um fator fundamental para a manutenção da atenção, para o engajamento, para a livre expressão e para a aprendizagem ativa. De acordo com a pesquisadora Amy Edmondson (2020, p. xviii), especialista no tema, “segurança psicológica é amplamente definida como um clima em que as pessoas estão à vontade para serem elas mesmas”. Em um contexto com segurança psicológica, os indivíduos sabem que podem se expressar abertamente, sem o “medo interpessoal”, sem receio do que os outros vão pensar, de falar besteira ou de passar vergonha. Sabem que podem falhar, podem receber comentários a respeito de seu desempenho sem que se sintam ameaçadas ou diminuídas e compreendem que estão, como todos, em processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento. Quando as pessoas têm segurança psicológica:

sentem-se à vontade para compartilhar suas preocupações e erros sem medo do constrangimento ou represália. Elas estão confiantes que podem falar abertamente e não serem humilhadas, ignoradas ou culpadas. Sabem que podem fazer perguntas quando não estão

certas de algo. Tendem a confiar em seus colegas e a respeitá-los. (Edmondson, 2020, p. xviii)

E essa liberdade de se expressar, de perguntar, de falar mesmo quando o pensamento ainda não está bem formulado ou não se tem certeza, sem medo do ridículo ou de se expor, é fundamental para aprender, para buscar sanar as dúvidas, para enfrentar os desafios intelectuais sem estresse. Para Edmondson (2020, p. xvi), “para que o trabalho intelectual floresça, o local onde se trabalha deve fazer as pessoas se sentirem capazes de compartilhar seu conhecimento. Isso significa compartilhar preocupações, questões, erros e ideias malformadas”.

O conceito de segurança psicológica tem origem no contexto organizacional. Foi utilizado inicialmente pensando no relacionamento de equipes de trabalho, pelos pesquisadores Edgar Schein e Warren Bennis do MIT, em 1965, como parte de discussões sobre o que era necessário para produzir mudanças e engajamento nas organizações. Eles argumentaram que a segurança psicológica era um elemento essencial para fazer as pessoas se sentirem protegidas e capazes em meio aos desafios organizacionais, reduzindo atitudes defensivas, ansiedades em momentos de aprendizagem e ajudando os indivíduos a focar em objetivos coletivos e na resolução de problemas mais do que em buscar a autopreservação. O termo, entretanto, só ganhou força bem mais tarde, já na década de 90, com a retomada do mesmo por Kahn (1990), que com seus estudos demonstrou como a segurança psicológica proporciona o envolvimento pessoal no trabalho e o quanto afeta a disposição dos indivíduos de se expressar física, cognitivamente e emocionalmente melhorando sua performance (Edmondson & Lei, 2014, pp. 24-25). E com Amy

Edmondson que, após décadas de pesquisa sobre o assunto, afirma que “segurança psicológica é uma fonte crucial para a criação de valor nas organizações” e uma estratégia eficaz para promover aprendizado, inovação e comprometimento (Edmondson, 2020, p. xviii).

De acordo com Clark (2020, par. 1):

segurança psicológica é uma condição em que os seres humanos se sentem (1) incluídos, (2) seguros para aprender, (3) seguros para contribuir e (4) seguros para desafiar o *status quo* – tudo sem medo de ser constrangido, marginalizado ou punido de alguma forma.

Para o autor, “quando equipes, organizações e unidades sociais de todos os tipos avançam pelos quatro estágios, elas criam ambientes profundamente inclusivos, aceleram o aprendizado, aumentam a contribuição e estimulam a inovação” (Clark, 2020, par. 1). A *segurança de inclusão* (1) satisfaz a necessidade humana básica de se conectar, pertencer e interagir com seus membros sem receio de rejeição, constrangimento ou punição, aumentando a confiança, resiliência e independência. Já a *segurança para aprender* (2) atende a necessidade humana básica de aprendizagem, permitindo nos sentir seguros para fazer perguntas, dar e receber *feedback*, experimentar e cometer erros.

Todos nós trazemos algum nível de inibição e ansiedade para o processo de aprendizagem. Todos nós temos inseguranças. Quem não hesitou em levantar a mão para fazer uma pergunta em um ambiente de grupo por medo de se sentir burro? Aprender é intelectual e emocional. [...] Quando sentimos segurança para aprender, ficamos mais dispostos a ser vulneráveis, correr riscos e desenvolver resiliência no processo de aprendizagem. Inversamente, se não temos segurança, acionamos o instinto de autocensura e nos fechamos. (Clark, 2020, par. 3)

Em relação a *segurança para contribuir* (3) ela preenche a necessidade humana básica de contribuir com os outros, cria valor e faz a diferença. Por fim, a *segurança para desafiar* (4) satisfaz a necessidade de tornar as coisas melhores e de pensar “Por que fazemos assim?”, “E se tentássemos isso?”, tem relação com a liberdade para desafiar o que está posto, transformar regras e inovar.

Quando nos sentimos seguros, tornamo-nos bem menos defensivos e mais abertos a aprender com nossos próprios erros e a receber *feedbacks*. Além disso, se temos segurança psicológica dentro de um grupo, apresentamos mais facilidade para enfrentar momentos de crise – que podem ser desde uma dificuldade com um conteúdo específico até uma pandemia como estamos vivendo atualmente – pois nos sentimos apoiados e dispostos a encarar coletivamente as dificuldades.

A ideia dessa discussão trazida aqui é transpor esse conceito oriundo do ambiente organizacional para o educacional, especialmente pensando sobre a educação a distância e sobre a dificuldade de se obter segurança psicológica em ambientes virtuais de aprendizagem, conforme relataremos mais a frente.

Um ambiente educacional com segurança psicológica envolve:

- a) Que os indivíduos sintam-se seguros, amparados e valorizados;
- b) Que tenham senso de pertencimento e saibam a importância do seu papel no grupo
- c) Que tenham liberdade para falar, expressar suas ideias, sentimentos e dificuldades
- d) Que promova uma cultura de colaboração, interação e diálogo;
- e) Que o erro seja visto como parte do processo de desenvolvimento e não algo a ser punido;
- f) Que haja confiança entre os membros e que eles sintam que têm a uma rede de apoio;
- g) Que exista feedback constante e os alunos enxerguem sua progressão e recebam

elogios por seus feitos; g) Que se valorize a diversidade em sentido amplo (de ideias, de personalidades, de etnias, de gênero, de pensamento...); h) Que se incentive a busca pelo conhecimento e a inovação. i) E que regras, objetivos, tarefas e papéis sejam claros e transparentes.

Vale ressaltar que a confiança no grupo e a autoconfiança são fundamentais na aprendizagem, podendo potencializar a segurança psicológica. Zak (2017) afirma que em equipes nas quais os integrantes confiam uns nos outros, há maior liberação de ocitocina – hormônio do apego e confiança, o mesmo liberado pelas mães quando amamentam – e isso implica em aumento de cooperação, capacidade de colaboração, produtividade, criatividade e disposição para se submeter a sacrifícios pelos colegas do time. Para ele, a maneira de criar uma cultura de alto engajamento é por meio da confiança, o que envolve reconhecer altas performances, definir objetivos difíceis mas atingíveis, fornecer autonomia para a realização das tarefas, abertura para a comunicação fluir dos dois lados, cuidar dos relacionamentos e investir no incentivo ao auto-desenvolvimento. “Oxitocina gera empatia que leva ao comportamento moral, que inspira confiança, que, por sua vez, libera mais ocitocina e, que, por consequência, cria mais empatia” (Zak, 2012, p. 64).

Portanto, tomar medidas para que os alunos se sintam em segurança psicológica é crucial para que a aprendizagem seja mais efetiva. Ter *feedbacks* constantes sobre o próprio progresso e enxergar seu autodesenvolvimento, assim como saber que se pode contar com a rede de apoio em caso de dificuldades e que pode errar e se expressar livremente que não será julgado por isso são fatores que contribuem para contextos seguros do ponto de vista psicológico.

Por outro lado, a falta de *feedback*, o isolamento, a ausência de contato com professor, mediador, outros alunos, setores administrativos, a carência de suporte e até mesmo o excesso de estímulos, conteúdos ou de materiais podem acabar com a segurança psicológica, prejudicando o aprendizado. Quando há a sensação de incerteza, de insegurança, de cobrança excessiva ou de falta de controle prolongada, isso leva ao estresse e reduz a capacidade de prestar atenção, de ser criativo, de planejar, de raciocinar. O corpo inunda-se de cortisol, hormônio do estresse, e diminui a atuação do córtex pré-frontal, área do cérebro responsável pela atenção, concentração, raciocínio, o que dificulta a clareza de ideias, a criatividade e a tomada de decisão. O estresse faz com que o indivíduo tenha uma constante sensação de urgência, de estar correndo perigo e isso bloqueia o pensar, o criar, o imaginar, o aprender. A pressão demasiada sobre os alunos, o excesso de leituras e materiais, a sensação de estar sozinho *online* sem ajuda, pode gerar altos índices de estresse e ser, de fato, contraproducente.

Já quando as pessoas estão confiantes e sentem-se seguras, aumentam-se os níveis de ocitocina no cérebro e elas se colocam mais facilmente no lugar do outro, tornam-se mais empáticas, mais dispostas a ajudar, a pedir ajuda se necessário, a se submeter a sacrifícios, a estudar e a aprender.

Num ambiente com segurança psicológica deve-se ter liberdade para errar, algo fundamental para o processo de aprendizagem. Como diz Dahaene (2020, p. 242): “erros não são a marca de alunos ruins”, pelo contrário, cometê-los faz parte do aprendizado, pois o cérebro precisa se ajustar aos “modelos mentais, quando descobre uma discrepância entre o que imaginou e a realidade”.

Aceite e corrija os erros. Para atualizar seus modelos mentais, nossas áreas cerebrais devem trocar mensagens de erro. O erro é, portanto, uma condição fundamental do aprendizado. Não vamos punir erros, mas corrigi-los rapidamente, dando a criança [ou adulto] um detalhado, mas livre de estresse, feedback. [...] A qualidade do feedback que professores proporcionam aos seus alunos é a mais eficaz alavanca para o progresso acadêmico. (Dahaene, 2020, p. 242)

Então, de modo geral, um dos grandes desafios da Educação a Distância é proporcionar condições para a criação desse ambiente com segurança psicológica, com proximidade, senso de pertença, regras claras, colaboração e carga adequada de conteúdo, no qual o aluno encontre estímulo para aprender, permissão para errar e se desenvolver, conseguindo enxergar o seu próprio progresso e ter uma rede de apoio.

O Ambiente Interno e Externo na Aprendizagem

Tanto o bem-estar físico quanto o mental são fundamentais para a aprendizagem e, caso não aconteçam, desviam nossa atenção e atrapalham o aprendizado: são potentes distratores internos. Esta pesquisa, na qual se apresenta parte dos resultados coletados na tese de doutoramento sobre gestão da atenção na EAD, evidencia que muitos alunos, durante a pandemia, enfrentaram obstáculos em relação ao bem-estar físico e mental, como ansiedade, estresse, cansaço ou falta de motivação.

O estudo incluiu um levantamento quanti-qualitativo, realizado no ano de 2020, que investigou comportamentos e percepções de 2007 estudantes do ciclo básico de graduação a distância da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), envolvendo uma revisão bibliográfica narrativa, a pesquisa de campo quantitativa *on-line* respondida por estudantes da Univesp, observações realizadas a partir

da experiência da autora como mediadora de aprendizagem, além de diálogos e entrevistas com professores, mediadores, funcionários e estudantes, a fim de compreender as estratégias que promovem a atenção, a segurança psicológica e o engajamento dos estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem.

A caracterização da amostra foi composta de 55,8% do sexo feminino e 44,2%, do masculino. Quanto à faixa etária, a grande maioria (75,5%) se situa na variável entre 24 e 45 anos, outros 16,69% entre 46 e 58 anos, 1,44% acima de 58 anos e apenas 9,37% entre os 17 e 23 anos – faixa mais comum entre os ingressantes das universidade públicas na modalidade presencial. Nota-se que os alunos ingressantes da Univesp têm idade superior em relação as outras universidades públicas paulistas.

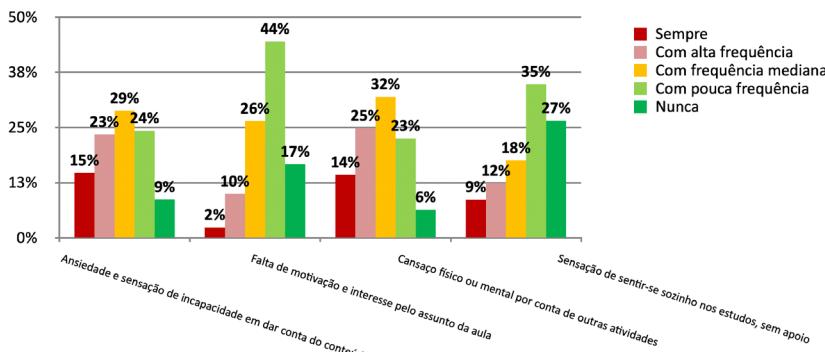
Conforme podemos verificar no gráfico 1, entre os respondentes:

- 91,29% já se sentiram com *ansiedade e sensação de incapacidade em dar conta de tudo*, sendo 24,27% com pouca frequência e 67,02% com frequência mediana ou superior – o que indica um número bastante significativo e preocupante para a aprendizagem.
- 83,31% dos alunos disseram apresentar *falta de motivação ou interesse pelo assunto da aula*, sendo 44,49% com pouca frequência e 38,82% com frequência mediana ou superior.
- 93,62% afirmaram sentir *cansaço físico ou mental* por outras atividades além do curso, sendo 22,52% com pouca frequência e 71,10% com mediana ou superior (apenas 6,38% nunca sentiram cansaço por outras atividades), um número estarrecedor.
- 73,14% afirmaram ter a *sensação de se sentirem sozinhos nos estudos, sem apoio*, sendo 34,83% com pouca frequência e 38,31% com frequência mediana ou superior. No entanto, cabe ressaltar que 26,56% nunca se sentiram dessa forma.

Esses números evidenciam a falta de uma rede de apoio e de segurança psicológica para os alunos no período de estudo.

Gráfico 1

Frequência de dificuldades: bem-estar físico e segurança psicológica



Elaborado pelos autores.

Observam-se ainda outros pontos que podem comprometer a segurança psicológica, como a falta de base no ensino nos anos anteriores ou a inadequação dos conteúdos ao nível de conhecimento do aluno, que faz com que eles tenham a sensação de incapacidade, a dificuldade de organização do tempo (que os estressa) e a falta de um ambiente tranquilo para estudar (que sobrecarrega o sistema atencional).

Conforme gráfico 2, entre os alunos:

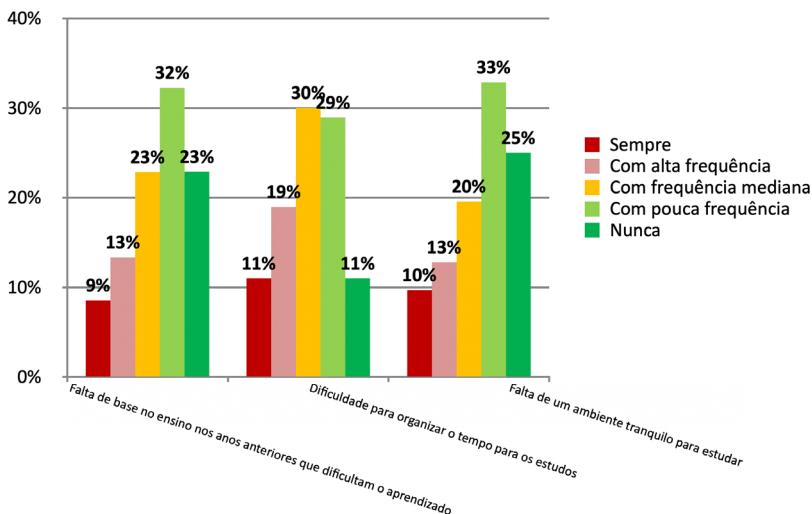
- 77,08% afirmaram ter tido dificuldades no estudo por *falta de base no ensino nos anos anteriores*, sendo 32,29% com pouca frequência, 44,79% com mediana ou superior e 22,92% que nunca sofreram com esse problema.
- 88,98% apresentaram essa *dificuldade para organizar o tempo nos estudos*, sendo 28,95% com pouca frequência e

um número bastante significativo de 60,03% com frequência mediana ou superior, sendo que 11,01% declararam nunca ter tido essa dificuldade.

- 72,88% apontaram *falta de um ambiente tranquilo* para estudar, sendo 32,88% com pouca frequência, 42,11% com frequência mediana ou superior e 25,01% declararam nunca ter tido esse problema.

Gráfico 2

Dificuldades que interferem na segurança psicológica



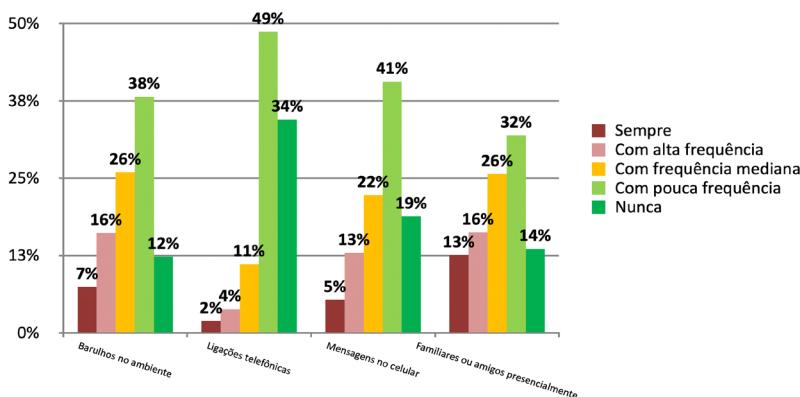
Elaborado pelos autores.

Vale lembrar que o excesso de distratores do ambiente, que desvia a atenção dos estudantes também podem interferir na segurança psicológica e dificultar a concentração nos estudos *on-line*. Nesse sentido, os alunos foram questionados sobre os motivos e a frequência que costumam ser interrompidos durante o estudo *on-line*, fatores que desviam sua atenção das aulas e atividades (Gráfico 3):

- 87,69% disseram ser interrompidos por *barulhos no ambiente* durante o estudo (sendo 38,17% com pouca frequência e 49,52% com frequência mediana ou superior);
- 65,52% são interrompidos por *ligações telefônicas* (sendo 48,68% com pouca e 16,84% com mediana ou superior frequência);
- 81,16% costumam ser interrompidos por *mensagens no celular* (sendo 40,61% com pouca frequência e 40,55% mediana ou superior); e
- 86,4% são interrompidos por *familiares ou amigos presencialmente* (sendo 31,94% com pouca frequência e 54,46% com mediana ou superior).

Gráfico 3

Frequência de interrupção por distratores do ambiente físico



Elaborado pelos autores.

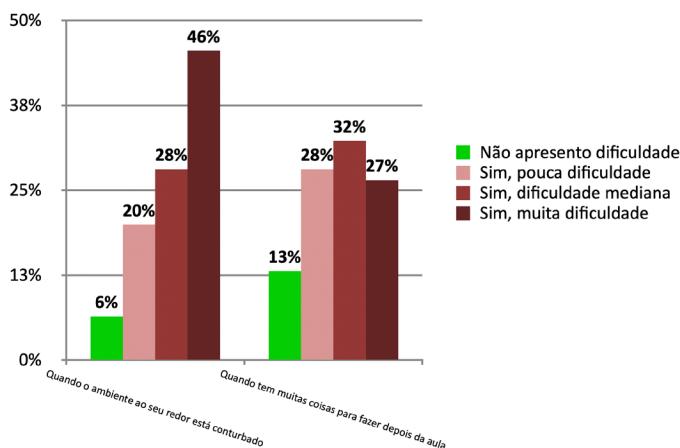
Como podemos observar, a interrupção por esses vários distratores externos se mostra média ou altamente frequente para pelo menos 40% dos alunos, ou seja, definitivamente um alto grau de interrupção e impedimentos no ambiente físico, que atrapalham a atenção destes.

No que se refere à dificuldade de prestar atenção por conta do ambiente externo e interno (bem-estar físico e mental), percebemos que os alunos têm consciência do quanto isso interfere no seu processo atencional. Conforme Gráfico 4, observa-se que:

- 93,57% dos alunos têm dificuldades para prestar atenção com o *ambiente conturbado* ao seu redor (sendo 19,39% pouca dificuldade, 28,10% mediana e 45,54% muita dificuldade). Cabe enfatizar o percentual de 45,54% dos alunos que declararam ter muita dificuldade para manter a atenção em ambientes conturbados, o que é um número bastante significativo.
- 86,90% dos alunos têm dificuldades para prestar atenção quando têm *muita coisa para fazer depois da aula* (sendo 28,10% pouca dificuldade, 32,29% mediana e 26,51% muita dificuldade), o que gera ansiedade e obstáculos para focar nos estudos. Isso evidencia a importância da segurança psicológica para a manutenção da atenção.

Gráfico 4

Dificuldade de atenção por conta do ambiente (externo e interno)



Elaborado pelos autores.

Assim como os distratores externos – ligações telefônicas, mensagens no celular, pessoas presencialmente e barulhos – interferem de forma aguda, atrapalhando focar nas atividades *on-line*, percebemos que a ansiedade, a sensação de incapacidade, de solidão, de não ter base suficiente, além da falta de motivação, o cansaço físico, a dificuldade para organizar o tempo e de ter um ambiente tranquilo para estudar têm um forte impacto na segurança psicológica dos alunos, comprometem fortemente a capacidade atencional e, em decorrência, a aprendizagem. Vale citar que o ano de 2020, em que se realizou a pesquisa, foi atípico, a pandemia de Covid-19 elevou os níveis de estresse e cansaço por conta das drásticas mudanças na rotina e do isolamento social.

A Interação na Promoção da Segurança Psicológica

Quando falamos em Educação a Distância, o desafio de pensar em um ambiente de segurança psicológica e de aprendizagem ativa é ainda maior. Isso porque temos, em grande parte, uma tradição conteudista pautada mais pela ideia da “transferência” do conhecimento, em métodos de avaliação ainda calcados em decorar, em grandes volumes de conteúdos que muitas vezes não são absorvidos pelos alunos por falta de suporte para sanar dúvidas e pela dificuldade de interação entre os agentes do processo ensino-aprendizagem (alunos-alunos, alunos-professores, alunos-mediadores, designer instrucional-professor, entre outros). Há ainda falta de preocupação em conhecer o aluno previamente – até porque em grande parte dos cursos eles são muitos – e, assim, fica mais difícil saber suas necessidades, instigar suas curiosidades, incitá-los a pensar criticamente, debater e fazer com que integrem os novos conhecimentos de forma mais ativa ao seu repertório e à sua realidade.

O distanciamento na Educação a Distância ainda se faz bastante presente, como dito, dada a grande quantidade de alunos, aos seus repertórios distintos, a não terem uma proximidade e integração física (e, muitas vezes nem virtual), podendo gerar um descompasso entre as expectativas de ensino do professor/instituição e o que realmente é apropriado de forma significativa pelo aluno. Essa distância entre aluno e professor é denominada por Moore (2002, p. 2) como “distância transacional”.

A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional. Espaços psicológicos e comunicacionais entre um aluno qualquer e seu instrutor nunca são exatamente os mesmos. [...] mesmo na educação presencial, existe alguma distância transacional.

Diminuir a distância transacional, aproximando aluno e professor ou mediador, contribui para que, compreendendo melhor o aluno, aumente-se a possibilidade de incitá-lo a um processamento ativo das informações no cérebro. Além disso, como seres sociais que somos, a interação faz-se necessária para o nosso conforto psicológico. Eagleman (2017, p. 157) faz uma pergunta interessante:

Do que seu cérebro precisa para ter um funcionamento normal?
Além dos nutrientes dos alimentos que você consome, além do oxigênio que respira, além da água que bebe, há mais uma coisa igualmente importante. A função normal do cérebro depende da teia social à sua volta. Nossos neurônios precisam dos neurônios dos outros para prosperar.

A interação e a participação são fundamentais tanto para proporcionar o processamento ativo de informações no cérebro do estudante e “liberá-lo” da passividade que faz com que a aprendizagem não aconteça de forma apropriada quanto para criar laços entre os envolvidos no processo e uma rede de apoio fundamental para a segurança psicológica dos alunos.

Portanto, estimular a interação, síncrona ou assíncrona, entre aluno e aluno; aluno e professor; aluno e mediador; e entre outros agentes da comunidade de aprendizagem é fundamental, especialmente em seis principais sentidos:

1. *A interação proporciona um estado de ativação mental e atenção propício para a aprendizagem.* Nesta direção, em aulas assíncronas, podemos pensar em interrupções no meio de videoaulas, por exemplo, aparecendo na tela uma pergunta que retome algo do conteúdo citado anteriormente, para que os alunos tenham que responder e se mantenham ativos mentalmente. Em momentos síncronos de aprendizagem, perguntas que gerem reflexão, participação ou apresentações com informações gerais do que foi apresentado também funcionam bem, debates e confrontação de ideias, resolução de problemas em grupos;
2. *A interação impulsiona a integração social, o senso de pertencimento e a formação de uma rede de apoio.* Uma das grandes barreiras da educação a distância é que muitos alunos se sentem sozinhos, desamparados no processo de aprendizagem, o que leva, inclusive, à evasão escolar. O senso de pertencimento, o sentir-se acolhido dá a liberdade necessária para que eles apresentem suas dúvidas sem receio, verifiquem o entendimento e avancem em conhecimento. Na Univesp, reduziu-se drasticamente a evasão dos alunos com o aumento do número de mediadores de aprendizado (lá chamados facilitadores) e com a interação mais próxima com os alunos. Atividades que promovem a relação entre os alunos, que possibilitem conhecer uns aos outros, que estimulem trocas de experiências e materiais, trabalhos em

grupo, entre outros são extremamente válidas para estreitar os laços na aprendizagem à distância. Enfatiza-se ainda, que os mediadores de aprendizagem e/ou professores devem estabelecer uma relação próxima e humana com os estudantes, dando boas-vindas, apresentando-se informalmente, contando casos e coisas pessoais, respondendo questionamentos, chamando-os pelo nome e estimulando as relações entre a turma. É fundamental que se mostrem presentes, acessíveis e disponíveis para esclarecer dúvidas, discutir assuntos ou acolher as necessidades dos alunos, formando uma rede de apoio. Além disso, atividades de integração que não se atenham aos conteúdos, mas transbordem e permitam que eles falem de si, de suas experiências, de seus gostos, assim como as que envolvam humor, jogos e brincadeiras são ótimas maneiras de estimular a segurança psicológica. Expor as próprias vulnerabilidades, rir de si mesmo ou *storytelling* são formas de se aproximar do outro e isso ajuda a criar laços mais sólidos.

3. *A interação gera integração do conteúdo novo com os conhecimentos anteriores do aluno.* Relacionar o conteúdo novo com as vivências dos estudantes e com seu conhecimento prévio é fundamental para fixá-lo na memória. Para isso, a interação nos fóruns, chats ou videoconferências promovem oportunidades de relatarem suas experiências e aportes a respeito de um determinado assunto. Interagir possibilita que o conteúdo novo seja mixado com o antigo. “Se o processo de elaboração foi complexo, criando muitos vínculos com as informações existentes, haverá uma rede de interconexões mais extensa, que poderá ser acessada em múltiplos pontos, tornando o acesso mais fácil” (Cosenza & Guerra, 2011, p. 72).
4. *A interação permite sanar dúvida, ter feedbacks sobre sua evolução fazendo com que o aluno avance mais facilmente nas etapas do conhecimento.* Interagir ajuda na criação de um clima seguro e cria condições para que o aluno se sinta confiante para apresentar suas dúvidas, para aprender com as dos outros, para se expor. Em ambiente virtual, muitas vezes os alunos têm vergonha de expor suas ideias e “deixar

registrado” no fórum, de falar besteira e ser criticado ou ainda de dar uma opinião equivocada e isso ficar gravado nas aulas síncronas, podendo ser compartilhado nas redes sociais. Nesse sentido, enfrentamos o desafio de criar ambientes com segurança psicológica, em que o erro seja visto como parte do processo, em que a participação seja estimulada e o medo superado. As interações também proporcionam depoimentos como esse: “eu nem estava com dúvidas, mas quando acessei o fórum comprehendi muito melhor o conteúdo a partir da questão de um colega que me fez refletir por um outro ponto de vista”.

5. *A interação estimula a elaboração mental sobre do conteúdo requerida pelos atos comunicacionais, o que acaba repercutindo em uma maior apropriação deste.* Quando o aluno vai falar com suas palavras, escrever, gravar um áudio ou vídeo sobre um assunto para interagir, ele é obrigado a elaborar mentalmente esse conteúdo e isso ajuda a consolidá-lo na memória.
6. *A interação possibilita a expressão de nossa opinião, ativando o circuito de recompensa do cérebro para o prazer,* o que promove o vínculo e relaciona a aprendizagem com algo prazeroso, agradável. De acordo com a neurocientista Tali Sharot (2017, pp. 13-14), “a oportunidade de transmitir seu conhecimento para os outros tem recompensas íntimas”: Uma varredura do cérebro mostrou que quando as pessoas têm oportunidade de comunicar suas pérolas de sabedoria aos outros, o centro de recompensa é ativado com força. Vivemos uma explosão de prazer quando partilhamos nossos pensamentos e isso nos impele à comunicação. É uma característica sofisticada do nosso cérebro, porque garante que o conhecimento, a experiência e as ideias não fiquem sepultados na pessoa que os teve e que, como sociedade, nos beneficiemos dos frutos de muito intelectos.

E ter prazer durante o aprendizado é fundamental para querer aprender mais, ter iniciativa em buscar novas informações.

Para Miller (2014, p. 216), é importante alternar momentos de apresentação de conteúdo com outros de participação dos estudantes. “A alternância entre apresentação do professor e participações dos estudantes mantém o aluno ativo e engajado – condições necessárias para o aprendizado”.

Na Educação a Distância, o fórum é uma das ferramentas que pode possibilitar participação mais ativa do aluno e potencializar a atenção – desde que bem estruturado e mediado –, relacionando o novo conhecimento com o anterior, a solução de dúvidas, o debate de ideias, conceitos e teorias... Enfim, ações que possam vincular o novo conteúdo aos interesses e vivências dos alunos. Outro ponto crucial é que, no fórum, é possível despertá-los para olhar o mesmo conteúdo sob diferentes aspectos e por canais diferentes como textos, imagens, vídeos, fluxogramas, sempre estimulando-os a dar opiniões. E, assim, apropriando-se do conhecimento de forma mais aprofundada e genuína, e não reproduzindo somente, eles podem aplicá-lo em diferentes contextos, relacionando-o com outros conhecimentos e, especialmente, traduzindo-se em aprendizado para seu cotidiano. Porém é importante ressaltar que só o fórum em si não propicia essa interação, a mediação se faz extremamente necessária.

Além dos fóruns, os momentos síncronos – sejam por chat, lives ou videoconferências – podem ser bastante relevantes para estimular debates, para tirar dúvidas, apresentar os destaques do conteúdo da semana e criar um senso de pertencimento e comunidade, fundamentais para a aprendizagem. Ter momentos síncronos regulares e com temáticas específicas pode ser também uma forma de potencializar a

aprendizagem à distância, pela “proximidade” temporal (embora não física) que esses encontros propiciam.

Em suma, interagir é fundamental na Educação a Distância, por isso é imprescindível pensar em formas de potencializar a criação de redes de interação ou espaços que permitam questionar e argumentar favorecendo a ressignificação dos conteúdos, seja via grupos de whatsapp, em redes sociais, fóruns, chats, lives, entre outros. A comunicação é crucial para garantir a qualidade do ensino, motivar o aluno a prosseguir em seus estudos, oferecer a ele, formas de solucionar problemas, tirar dúvidas e proporcionar segurança psicológica. No entanto, como veremos a seguir, ainda temos muito a evoluir em termos de interação nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Dificuldades de Interação no Ensino On-Line

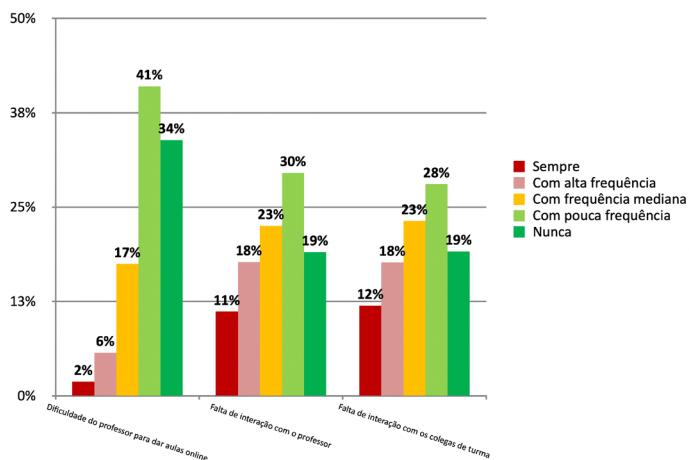
No presente estudo, fica evidente que falta de interação dos alunos com o professor e entre eles mesmos ainda é um desafio no ensino a distância: 80,97% dos alunos declararam apresentar dificuldades de interação com o professor, sendo 29,55% com pouca frequência e 51,42% com frequência mediana ou superior, um número bastante significativo (Gráfico 5).

Os dados da pesquisa também evidenciam a falta de interação com os colegas de turma: 80,87% dos estudantes encontram essa dificuldade, sendo 28,05% com pouca frequência e 52,82% com frequência mediana ou superior. Percebe-se, portanto, que a interação ainda é algo para ser refletido e desenvolvido na educação a distância para potencializar a aprendizagem. Importante frisar que os respondentes da pesquisa são alunos do primeiro ano – e não sabemos como seria essa resposta se

envolvêssemos os de outros anos. Além disso, num período de isolamento social gerado pela pandemia Covid, em que eles não tiveram encontros presenciais nos polos – que teriam eventualmente em um ano típico – pode ter dificultado a interação.

Gráfico 5

Dificuldades de interação na educação à distância



Elaborado pelos autores.

Entre os respondentes, 66,12% deles disseram ter visto dificuldades do professor para dar aulas *on-line*, sendo 41,01% com pouca frequência e 25,11% com frequência mediana ou superior, evidenciando que ainda temos a falta de familiaridade dos docentes com as tecnologias, de vivências, práticas pedagógicas e estratégias para o ensino *on-line* e o desconhecimento de como despertar a atenção e o interesse dos alunos na educação a distância. Tais dados apontam a necessidade de proporcionar treinamentos aos professores sobre a linguagem digital, rodas de discussão sobre metodologias de aprendizagem e suas tecnologias,

além de incentivar debates, experimentação, trocas de experiências e reflexões sobre sua atuação na educação a distância.

Considerações Finais

Precisamos falar sobre a “segurança psicológica” do estudante na Educação a Distância (EAD). Nesses tempos obscuros de pandemia de Covid-19, de transformações de rotinas, de ansiedade, de estresse, de sensação de incapacidade, e mesmo no pós-pandemia com o alastramento da educação via tecnologia digital, faz-se necessária a discussão dessa temática para o desenvolvimento de estratégias que possibilitem ao aluno sentir-se social e psicologicamente seguro e integrado nos ambientes virtuais de aprendizagem com o objetivo de que aprendam com mais eficiência e sem tantas angústias.

Não resta dúvida de que a segurança psicológica é um fator fundamental para o aprendizado, para melhor gestão da atenção e para a absorção de informações de forma mais efetiva. No entanto, proporcioná-la na educação a distância, desenvolver um ambiente virtual de aprendizagem com trocas, laços e interação entre alunos, mediadores e professores, em que os estudantes se sintam livres para se expressar, debater e aprender ainda é um desafio.

A interação e a participação têm um papel importante na construção de ambientes com segurança psicológica, além de ajudarem na conexão do conhecimento novo com o conhecimento consolidado, na repetição dos conteúdos de diferentes formas para ser mais adequadamente apropriado, no despertar da curiosidade e do interesse. Mas, como vimos, ainda temos um longo caminho pela frente em busca dessa transformação: a ampla maioria dos alunos tem dificuldades de interação com

o professor (80,97%) e com os colegas (80,87%), sendo que mais de 50% deles enfrentam tal problema com frequência mediana, alta ou sempre. Ou seja, um número bastante significativo e que nos alarma para a necessidade de promoção de interação de forma mais elaborada e processual nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Portanto, ao se pensar no design instrucional de materiais, cursos e disciplinas deve-se atentar para a inclusão de ferramentas que tornem os ambientes virtuais mais interativos como: fóruns bem conectados com o conteúdo das aulas, trazendo perguntas instigantes e inteligentes, com imagens e vídeos que chamem a atenção; solicitações aos alunos para que contem suas vivências sobre o assunto, seus hobbies, anseios, desejos, pontos de vista, sobre o que querem aprender; grupos de discussão e artísticos; intervenções de humor; mecanismos tecnológicos que estimulem a interação; novas ferramentas; notificação de recebimento de mensagens no fórum, tendo as mais recentes no topo; mecanismos de busca, entre outros.

Vale ressaltar também a importância dos momentos síncronos como debates, tira-dúvidas, lives temáticas, grupos virtuais de estudo mediados e até mesmo encontros presenciais que promovam a aproximação e possam transferi-la para o digital, grupos em redes sociais, entre outros. O importante é estimular a interação entre os atores do processo de aprendizagem sobre o conteúdo e para além dele.

E isso não é tudo! Há a necessidade de um posicionamento ativo do professor, do designer instrucional e do programador na criação de canais de interação efetivos, que precisam ser implementados para servir como suporte a aprendizagem. Se no presencial, a interação ocorre de forma mais espontânea, fluida e sem necessitar de um esforço por conta da

presença, no ensino a distância, é preciso instigar de forma mais veemente e contínua, estabelecendo processos, canais e estratégias para que isso aconteça. É necessário planejar canais e momentos de interação, assim como se faz o planejamento de uma disciplina. É preciso instigar um posicionamento ativo dos alunos – o que nem sempre é fácil –, inserindo perguntas estratégicas no início de uma aula, envolvendo os alunos na resolução de um problema; solicitando um mapa visual com imagens e palavras-chaves dos conceitos apresentados até aquele momento; desenvolvendo um fórum temático que estimule a curiosidade do aluno e o convide a participar ou desafiando-o com um projeto.

Coloquemos o assunto em pauta! A interação pode gerar a rede que suporta a segurança psicológica e favorece a aprendizagem.

Referências

- Clark, T. R. (2020). The 4 Stages of Psychological Safety: Defining the Path to Inclusion and Innovation. *Leader Factor*. <https://www.leaderfactor.com/4-stages-of-psychological-safety>
- Cosenza, R., & Guerra, L. (2011). *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Artmed.
- Dahaene, S. (2020). *How we learn: why brains learn better than any machine... for now*. Viking.
- Eagleman, D. (2017). *Cérebro: uma biografia*. Rocco.

Edmondson, A. (2020) *A organização sem medo: criando segurança psicológica no local de trabalho para aprendizado, inovação e crescimento*. Alta Books.

Edmondson, A., & Lei, Z. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct []. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23-43. <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>

Miller, M. (2014). *Minds online: Teaching effectively with technology*. Harvard University Press.

Sharot, T. (2018). *A mente influente*. Rocco.

Zak, P. (2017) *The Trust Factor*. Amacom.

Zak, P. (2012). *A molécula da moralidade*. Elsevier.

PISTAS SOBRE NARRATIVAS PRODUZIDAS NO DIGITAL POR JOVENS À LUZ DA ECOLOGIA DOS MEIOS – A PLATAFORMA *WATTPAD* EM ANÁLISE

*Ângela Noleto da Silva¹
Andrea Cristina Versuti²
Lúcio França Teles³*

Uma das rotas de investigação no contexto da cultura digital, são as voltadas ao envolvimento dos jovens com as formas diversas de expressão de linguagens, mídias, plataformas comunicacionais e artefatos tecnológicos, considerando a particularidade de que a juventude é a

-
1. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UNB). Mestre em Educação e Docente no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins (UFT).
angelanoleto@uft.edu.br
 2. Doutora em Educação, Ciência e Tecnologia. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UNB).
andrea.versuti@unb.br
 3. PhD em Fund. teóricos da colaboração on-line, Doutor em Educação e Docente no Prog. de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Univ. de Brasília (UNB).
teleslucio@gmail.com

pioneira na exploração dos modos de vida digitais quanto à exploração, à experimentação e ao consumo destes (Feixe, 2018). E a existência de um contingente expressivo de 20 milhões de internautas entre o 15 e 19 anos, dados informados na pesquisa TIC Kids Online Brasil divulgados em junho de 2020 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), vinculado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (Cgi.br), reforçam a importância em compreender com maior profundidade quais caminhos novos os jovens estão trilhando na produção de textos em meio eletrônico.

À vista disso, este artigo trata da capilaridade pela qual a comunicação tem se embrenhado no interior da cultura digital contemporânea, por meio da cultura fã em comunidades on-line sob a luz da Ecologia dos Meios (Postman, 1994, 2000),(Scolari, 2015),(Strate et al., 2019), (Barichello, 2013) por se tratar de uma linha de investigação que além de considerar as mídias como ambientes culturais imersivos, ajusta o foco analítico dos efeitos das mídias para as linguagens que as constituem.

E nesse sentido, os conceitos de linguagens híbridas (Santaella, 2013), multiletramento (Rojo, 2012), narrativa transmídia (Jenkins, 2009), intertextualidade transmídia Kinder (1999) alinharam-se à corrente epistemológica escolhida quanto servem de pistas explicativas à possível ocorrência de uma experiência de ação transmídia acionadas pelos jovens. A abordagem Netnográfica (Kozinets, 2014) (Hine, 2000) foi tomada como via de acesso ao território escolhido para análise, haja vista que esta pode ser empregada como ferramenta metodológica para estudar comunidades virtuais, além de propiciar a imersão ao campo empírico a ser investigado, neste caso, a plataforma Wattpad de leitura e escrita

on-line no idioma português, sendo possível conhecer seu histórico, métricas de acesso, meios de interação e especificidades.

A organização do trabalho se dará portanto em seções que exibem a base teórica adotada, seguida de breve apresentação do campo em análise e considerações finais no exercício de retomar e refletir sobre a temática em foco, a produção de narrativas ficcionais realizadas por jovens em plataformas digitais.

Pista 1- Ecologia dos Meios enquanto Abordagem Epistemológica

O termo ecossistema origina-se do grego, *oikos* e refere-se ao ambiente no qual se vive; e quando aplicada à mídia, auxilia na compreensão acerca de como as modificações ocorridas em cada meio/ambiente no contexto digital, é capaz de impactar as partes que os constituem, bem como provocar uma interferência no conjunto que os organizam.

A Media Ecology ou Ecologia dos Meios, tem como marco, o afourismo “o meio é a mensagem”, do polêmico pesquisador canadense McLuhan (2007, 1972), todavia, foi o pesquisador norte-americano Neil Postman que oficialmente esclarece e o apresenta ao público no ano de 1968 em uma conferência em Nova York, definindo-a na ocasião como “o estudo dos meios como ambientes” (1970, p. 161), instucionando assim, a Media Ecology como campo específico. Passados três anos desse evento, funda o primeiro programa de estudos na área, na New York University. Posteriormente, em 1998, ex-alunos de Postman fundam a Media Ecology Association (MEA), cujos postulados centrais permanecem voltados aos estudos sobre as transformações dos meios de comunicação no atual ecossistema digital (Scolari, 2009, 2013).

Tais postulados da Media Ecology podem ser resumidos em duas ideias centrais: a) os meios são espécies que vivem em um ecossistema e estabelecem relações entre si e com os sujeitos que nele interagem; b) os meios de comunicação constituem um entorno (o medium como ambientes) que modifica a realidade, transforma a nossa percepção e cognição (Scolari, 2015). Desse modo, é possível compreender que um meio não atua somente como mediador técnico entre sujeito e o mundo, pois cria, por meio de lógicas e códigos específicos – atualmente, algoritmos – outras tantas maneiras do sujeito se relacionar com e no mundo. Essa por sua vez, pode ser interpretada como processo que tem sido denominado de midiatização (Barrichello, 2017), fruto de inúmeras mediações geradas pelas tecnologias da comunicação e informação.

Em que pese esse processo de midiatização e seguindo a pista da abordagem teórica da Ecologia dos Meios, os meios de comunicação constituem um entorno sócio-técnico e cultural, relacionando-se entre si como um ecossistema (Postman, 2000). Na sociedade hordiana, a introdução de novas espécies no ecossistema midiático, tem ocorrido principalmente por meio das plataformas de redes sociais na *Internet* (nesse trabalho representada pela plataforma Wattpad como rede social de leitores e escritores on-line), em que se estruturam e/ou são mantidas por seus usuários, as interações que estabelecem entre si e representações identitárias.

Ampliando a discussão a que os estudos sob esta vertente epistemológica permitem alcançar, Renó (2014, 2018), ressalta que com a evolução da rede web 2.0, nota-se que a ecologia dos meios promove o conhecimento do momento em que nos encontramos como seres humanos em relação constante com dispositivos, sendo possível a troca

de informações entre indivíduos conectados pela mesma interface em que a linguagem se mescla em forma de conteúdos hipercomunicacionais. Tal fenômeno, já se fazia perceptível quando Renó et al. (2012) sinalizavam que a principal característica das redes sociais está em sua capacidade ilimitada de circulação de conteúdo, via plataformas que disponibilizam ferramentas de compartilhamento com outras redes, difundindo de forma exponencial conteúdos baseados em textos, imagem e vídeos.

A afirmação acima ganha tração quando Scolari (2015), nos leva a observar que a ecologia dos meios ao seu modo, é uma teoria com caráter transmídia, pois, para todos os efeitos sua reflexão inicia com a linguagem, perpassando pela transcrição da oralidade à escrita, chegando aos dias atuais movida pelo digital e delineando cenários futuros.

De maneira complementar Strate et al. (2019) destacam a potencialidade que os estudos acerca dos ambientes digitais abordados pela ótica da ecologia dos meios possuem, pois, considerando que ‘o meio é a mensagem’ cada tecnologia termina por compor um campo de significados ao mesmo tempo em que também cria um novo “ambiente” (mental, moral e material). Contudo, como lembram os autores “é a situação social que demanda um ambiente para a sua ocorrência” (Strate et al., 2019, p. 38). Portanto, na ordem da interação digital, ocorre um uso interessado das diferentes estruturas da web, conforme demandas e propósitos estabelecidos, e a partir desse uso direcionado, o usuário torna-se conteúdo, e o meio torna-se mensagem, sentido e significado. É sobre esse recorte que reforçamos a importância em dedicar estudos acerca de plataformas on-line voltadas à divulgação, leitura e escrita de narrativas ficcionais realizadas por jovens brasileiros.

Nesse ponto, identificamos a plataforma Wattpad como um desses espaços de troca entre os jovens em que as narrativas ali disponíveis são o elo que os une ao passo que promove a produção e dispersão de conhecimentos técnicos, estéticos, visuais, argumentativos típicos de relações interpessoais e de comunicação de massa.

Pista 2 - Linguagens Híbridas: elementos característicos e relação com a cultura de fãs.

Com a reconfiguração do ecossistema midiático, trazida pela era digital, é possível observar a ocorrência de interferências nas lógicas pelas quais as organizações, inclusive as midiáticas (rádio, TV, cinema, livro, jornal) nas formas de se comunicarem, se constituem e se legitimam perante a sociedade (Barrichello, 2017). Assim, no atual ambiente midiático em que todos estamos imersos, é esperado das organizações midiáticas que elas participem do diálogo e se apropriem das potencialidades dos diferentes meios tecnológicos, desencadeando o que tem sido reconhecida como cultura da convergência (Jenkins, 2009) em toda a sua plenitude.

Santaella (2001) estabelece o que chama de ‘cartograma das linguagens híbridas’ demarcando os principais cruzamentos entre as matrizes que se processam nos sistemas de signos mais conhecidos. Desta feita, apresenta-os em graus de modalidade (linguagens sonora, visual e verbal) e suas submodalidades (linguagens sonoro-verbais/orais; linguagens sonoro-visuais; linguagens visuais; linguagens visuais-sonoras; linguagens visuais-verbais; linguagens verbais; linguagens verbo-sonoras, linguagens verbo-visuais; linguagens verbo-visuais-sonoras).

Porém, como ensina Santaella (2013) é na ordem das linguagens da hipermídia, que encontramos a base deste tipo de linguagem adequada ao processo de digitalização das informações, compressão dos dados, permitindo de maneira cada vez menos onerosa, estocar e fazer circular uma quantidade significativa de conteúdos sob diversos formatos como áudio, vídeo, imagens de forma independente em relação ao meio de veiculação e com qualidade na transmissão. Inaugura-se um novo tipo de meio ou ambiente de informação no qual os atos de ler, escrever, pensar e sentir passam a ocorrer numa cadência simultânea.

Entendemos que é nesse espaço de cena em que as matrizes de linguagens híbridas se entrelaçam e que também os jovens escritores de narrativas ficcionais no ambiente on-line, transitam acessando e frequentando plataformas digitais no ciberespaço, exercitando um tipo peculiar de comunicação e expressão específicos da cultura fã e que segundo Jenkins et al. (2014) podem ser identificados como “invasores de textos”.

Outro ponto de igual importância ressaltado por Jenkins et al. (2014) é a materialidade resultante das atividades empregadas pelos fãs (produção de vídeos caseiros, *fanfics*⁴, *fanzines*⁵, *fanarts*⁶, organização de comunidades, vendas de souvenires, etc) o que torna a cultura fã um espaço profícuo para estudar as táticas da apropriação popular e da invasão textual e por conseguinte, a materialização das narrativas ficcionais no digital.

Além disso, ao nosso vê, é relevante para o exercício investigativo no campo da cultura juvenil, considerar que os textos de fãs independente

-
4. Histórias ficcionais produzidas por fãs.
 5. É uma revista confeccionada por um fã abordando qualquer assunto ligado ao seu foco de interesse. A palavra é resultante da junção da expressão inglesa fanatic (fã) e magazine (revista)
 6. Produções artísticas produzidas por fãs. Por exemplo as capas que ilustram as histórias.

da linguagem em que se veiculam também são moldados pelas normas sociais, convenções estéticas, protocolos interpretativos, recursos tecnológicos, pela competência técnica da comunidade de fãs que pertencem. Haja vista, que ao longo da experiência adquirida resultante de um certo sentimento de pertencimento e identidade que vão consolidando no espaço coletivo a que pertencem, de certo modo os impele a desenvolver uma certa ‘habilidade comunicacional interativa entre os pares’, em que poderão não só acionar os dispositivos tecnodigitais disponíveis ou furtados da cultura de massa, mas se valerem destes, terminando por trazer sua própria cultura construída via material bruto semiótico que os bens culturais e a mídia oferecem.

É relevante observar que os apontamentos acima expostos nos impele sempre a retomarmos à ideia chave envolvendo o binômio comunicação-educação, haja vista estes desempenharem em nosso tempo, papel central por agregarem desde o cotidiano da vida associada às práticas educativas e culturais, até a elaboração das narrativas, trocas discursivas, influências sobre as sociabilidades – aqui em especial a participação do usuário jovem (engajamento juvenil) em comunidades digitais de fãs - percorrendo camadas de significados que (des)velam o que vem ocorrendo no interior da chamada cultura digital.

Gray et al. (2007) resumem as últimas duas décadas dos estudos sobre fãs em três gerações. Na primeira, intitulada de “*Fandom*” é bonito” (“*Fandom is beautiful*”), há uma tentativa de desconstruir a imagem patológica relegada ao fã, substituindo-a por algo positivo. Ir a

-
7. Comunidade de fãs que se organizam presencial ou virtualmente para prestigiar, trocar materiais e/ou compartilhar produções dos objetos culturais que se identificam.

convenções, colecionar, realizar campanhas e outras atividades passam a ser vistas como produtivas e criativas. Nesta fase, o fã é tido sempre como o outro. Na segunda geração, a partir da metade dos anos 1990, surge a evidência do fã na grande mídia e discute-se sua formação cultural e hierárquica, intituladas de “Fãs no *mainstream*” (“*Fans in the mainstream*”) e “Culturas de fãs e hierarquia social” (“*Fan cultures and social hierarchy*”). E a terceira, momento em que há uma mudança no processo comunicacional diante de novas tecnologias midiáticas, passando-se do *broadcasting* para o *narrowcasting*, a perspectiva histórica torna- se central e os fãs são vistos pela indústria como consumidores especializados e dedicados. É nessa seara, que a plataformas de escrita, leitura e publicação on-line de narrativa digitais, como a Wattpad, encontra terreno fértil na cultura juvenil contemporânea.

Pista 3 - Narrativa Transmídia, Intertextualidade Transmídia e Multiletramentos: chaves de leitura sobre a Ecologia dos Meios e prática de fãs na plataforma Wattpad.

Exatamente por considerarmos que as tecnologias atualmente são muito versáteis e que o novo sistema de comunicação digital global tem se tornado cada vez mais inclusivo, capaz de abranger de todas as formas e conteúdos, compreendemos a importância em voltar nosso olhar acerca das narrativas transmídia e o potencial formativo que as mesmas carregam.

Jenkins (2009, p. 384), a trazer ao palco das discussões este termo, traduzindo-o como “processo onde os elementos integrais da ficção são sistematicamente dispersos através de múltiplos canais de distribuição para criar uma experiência unificada e coordenada de entretenimento”, também esclarece que a mesma se estrutura como uma história

expandida, dividida em várias partes em que são distribuídas entre diversas mídias, apropriando-se das mais distintas formas linguísticas e se espalhando por suportes e dispositivos variados para alcançar o público de modos diferentes.

Desse modo, permite que cada mídia possa ser utilizada e maximizada em suas capacidades de veiculação e especificidades na transmissão de conteúdos a fim de propiciar uma experiência de participação cognitiva e interativa por parte do público a que se destina. A exemplo disso, o autor traz as séries de TV *Lost* e *Heroes*, os filmes *Matrix*, *Senhor dos Anéis* e *Avatar*, em que tiveram parte da narrativa veiculada de início por uma grande mídia, seja TV, seja o cinema e que posteriormente foram expandidos para outros canais, como podemos observar na figura abaixo.

Figura 1

Círculo cromático da experiência transmídia



Silva (2015, p. 80)

No entanto, é importante frisar que o termo aplicado ao campo dos estudos da Comunicação, já aparece em 1991, sendo cunhado pela

professora Marsha Kinder de Estudos Críticos na Escola de Cinema-Televisão da *University of Southern California*, o publica o *livro Playing with Power in Movies, Television and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*, fruto das observações que realizou despretensiosamente com seu filho quando este após assistir à filmes das Tartarugas Ninja, ampliava partes da narrativa que muito o havia interessava e que a pesquisadora denominou de “intertextualidade transmídia”. Posteriormente em 1999, a autora de livros sobre tecnologia e sociedade, Brenda Laurell, escreve o artigo *Creating Core in a Post- Convergence World*, definindo o conceito de *think transmedia*, instigando a que se abandonasse o padrão de modelo de criação voltados ao uso de único meio, no caso o filme e redirecionasse para criar propriedades secundárias em outras mídias, conduzindo assim, a se pensar em termos “transmídia”.

Scolari (2013) ao traçar um viés mais educativo e menos pragmático acerca das narrativas transmídia, esclarece que estas ao transitarem de uma mídia para outra, estão imbuídas de possibilidades provocadoras de ampliação de repertório cultural por aqueles que dela se apropriam, fazem uso de forma individual/coletiva/integradora, como na mesma medida, evidenciam um fenômeno de cunho histórico-cultural e social dinâmico que necessariamente passa pelo emprego de táticas integradoras e convergentes na forma de se narrar, recontar histórias.

De igual importância compreendemos que o conceito de “multiletramento” é fundamental aos estudos que correlacionam as áreas de comunicação – educação, em especial aos voltados à produção de linguagens narrativas no digital. Rojo (2014) se dedica a investigá-lo e esclarece que em qualquer recorte que possamos fazer deste conceito, seja este

no sentido de diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou da multiplicidade de linguagem que os constituem, os estudos são unâimes em apontar para a existência de características importantes, sendo estas: a) são mais interativos e colaborativos; b) transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais e não verbais]; c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturais).

Rojo (2014) destaca ainda que um forte elemento estruturante deste tipo de multiletramento está em serem interativos em vários níveis, podendo se dar por meio das interfaces entre máquina e usuário, dos instrumentos nos espaços em rede em que os hipertextos estão disponibilizados, como também das ferramentas nas redes sociais digitais, ou seja, o multiletramento também ocorre por meio das técnicas de comunicação em suas formas de distribuição e disseminação da informação.

Em publicação organizada por Burgos e Cunha (2019), são apresentadas discussões que versam sobre interfaces contemporâneas no ecossistema midiático no campo da comunicação e jornalismo, entretanto, é possível constatar nas discussões e relatos apresentados pelos pesquisadores, que a recepção dos conteúdos tem migrado cada vez mais para ações integradas a interfaces onipresentes dos dispositivos móveis ou plataformas (como em nosso caso, a verificar a plataforma Wattpad), alterando assim a concepção de um conteúdo passivo que passa a ser elaborado de maneira ativa e social.

Além disso, um ponto importante destacado é que as formas de leitura e escrita no digital reforçam a proposição sobre a importância em

se estudar os regimes de interação e não propriamente da usabilidade do instrumento tecnológico.

Essa mesma experiência social, cremos ser possível observar na intersecção entre os aportes conceituais acima elencados, reforçando o propósito adotado por esta proposta de pesquisa de jogar luzes sobre os elementos que estão compondo os textos híbridos no digital, haja vista que as narrativas transmídia possui estreita proximidade com a mudança de comportamentos dos sujeitos, com a prática colaborativa e inventiva de produção de narrativas, que como sublinham Lima e Versuti (2018, p. 612)

se deve aos comportamentos característicos desses sujeitos no contexto da cultura digital, isto porque estes não aceitam consumir um produto cultural de forma passiva, têm necessidade de ampliar o significado do conteúdo consumido, bem como de participar da construção do conteúdo.

Características cada vez mais presentes em textos produzidos pelos jovens em plataformas de leitura e escrita online e frequentes por meio das tecnologias da informação e comunicação digitais.

4 - Wattpad: território em investigação

Dentre as diversas plataformas colaborativas e de autopublicação disponíveis na web (Spirit Fanfics, Nyah! Feedbook Widbook) a Wattpad é a que abriga a maior comunidade de leitores e escritores do mundo, cerca de 54 milhões, em que qualquer usuário cadastrado pode disponibilizar material literário de sua autoria sem custos financeiros e intermediação de editoras, além de operar como uma grande rede social conectando leitores em todos os continentes.

Outros aspectos que consideramos relevantes da Wattpad em relação as demais plataformas de autopublicação de histórias, está em que seus usuários podem participar de concurso de escrita literária sem fins lucrativos, ter acesso à um catálogo de obras de literatura clássica mundial, publicar histórias em diversos gêneros textuais (e não só fanfics) como também participar de grupos de leitura, ser assessorado por uma equipe de curadoria de leitura, receber e dar feedback sobre trabalhos publicados, sincronizar seu perfil com outras redes sociais como Facebook, Instagram, Twiter e Pinterest, organizar sua estante de leitura, além de funcionar como veículo de publicação de e-books⁸ gratuitos de escritores principiantes e vitrine para editores que buscam novos autores para o mercado editorial tradicional.

Em tempos atuais, possui mais de 90 milhões de audiência por mês, com tempo gasto de 37 minutos/dia e 23 bilhões de minutos gastos na plataforma todo mês. 90% dos usuários (leitores/escritores) são da geração Z ou Millennial e mais de 350.000 histórias interativas foram avaliadas no TAP - aplicativo específico para criação e/ou acesso à histórias interativas a serem hospedadas na plataforma Wattpad, disponível para versão Android, no entanto, algumas funcionalidades como visualizar imagens ou mesmo assistir a vídeos são pagos a um custo médio de US\$ 1,49 por item.

Segundo dados disponíveis no site oficial (Wattpad.com), comprehende-se como uma ‘empresa global de entretenimento multiplataforma para histórias’, sediada em Toronto, Canadá e organizada como uma ‘comunidade virtual de narrativa social’. Atualmente é utilizada por mais de 200 milhões de pessoas em 103 idiomas, entre os quais: português,

8. Abreviatura de eletronic book

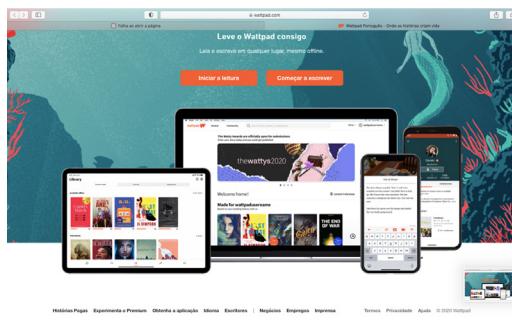
inglês, francês, italiano, espanhol, turco, theco, polonês, húngaro, eslo-noveno, ucraniano, sueco, lusoga (língua tonal falada em Uganda), norueguês, dinamarquês, holandês, mandarim, turco, japonês, coreano, catalão, entre outros. O site Publishers Weekly define a rede como um YouTube para histórias criadas por fãs e autores.

Já é considerada uma plataforma internacional, que se popularizou, principalmente nos Estados Unidos, e, posteriormente, se expandiu para outras regiões do globo terrestre como podemos destacar anteriormente em relação a quantidade de idiomas em que já opera. Embora não tenha sido desenvolvida exclusivamente para produção e leitura de fanfics, é uma das favoritas para o compartilhamento desde tipo de gênero narrativo no Brasil, tanto que ainda surge como uma das principais plataformas de acesso a histórias originais por autores conhecidos e desconhecidos e possui mais de 54 milhões de usuários cadastrados segundo dados divulgados pelo site B9, especializado em dicas culturais e entretenimento. Apenas em língua portuguesa, há mais de 261 mil histórias publicadas com o rótulo *#fanfic*. No entanto, a língua inglesa é o idioma predominante.

Conhecida amplamente como uma plataforma de autopublicação, abriga tanto histórias originais como fanfics como serve como um repositório de histórias clássicas da literatura universal e brasileira como Dom Casmurro de Machado de Assis. O usuário. (leitor/escritor) tem disponível categorias literárias, organizadas em 23 subseções de indicação de gênero, tais como: Aventura, Clássicos, Ação, Conto, Espiritualidade, Fanfic, Fantasia, Adolescente, Ficção Científica, Ficção Geral, Ficção Histórica, Humor, Literatura feminina, Lobisomens, Mistério, Não ficção, Outros gêneros (temática LGBT), Paranormal, Poesia, Romance,

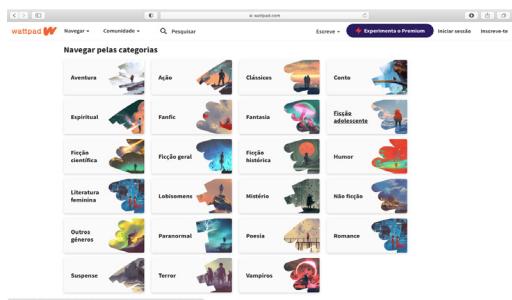
Suspense, Terror e Vampiros, que podem ser acessadas por meio de busca facilitada pelo sistema de tags -etiquetas virtuais que organizam as histórias por assunto-. O fato de se apresentar e ser considerada pelos seus usuários como uma rede social de leitura e escrita coletiva online, atrai um público fiel ao ponto de se autodenominarem *wattpaders*⁹.

Figura 2
Wattpad



Nota: Adaptado do site <https://www.wattpad.com>

Figura 3
Wattpad



Nota: Adaptado do site <https://www.wattpad.com>

9. Usuários leitores/escritores da plataforma Wattpad.

Figura 4

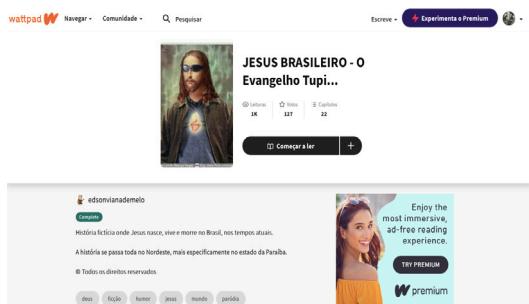
Wattpad



Nota: Adaptado do site <https://www.wattpad.com>

Figura 5

Wattpad



Nota: Adaptado do site <https://www.wattpad.com>

Considerações Provisórias

Compreende-se como possível o estabelecimento de um diálogo entre as áreas de conhecimento da comunicação e educação, haja vista estas desempenharem em nossa contemporaneidade, papel central por agregarem desde o cotidiano da vida associada às práticas educativas e culturais até as influências sobre as sociabilidades em que camadas

de significados e ampliação de repertórios culturais que (des)velam o que vem ocorrendo no interior da chamada cultura digital.

Além disso, pontuamos que boa parte dos jovens, hoje, interagem nos espaços multirreferenciais de aprendizagem - aqui destacado pela plataforma Wattpad – sinalizando tanto a existência de espaços outros de aprendizagem coletiva que não seja só o da escola quanto a necessidade em se legitimar possibilidades outras de formação (inicial/continuada/extraescolar) por meio de uma escrita autoral resultante da criatividade, curiosidade, fruição sob os objetos culturais amplamente consumidos por eles.

Entendemos que ao seguirmos pela trilha da abordagem da Ecologia dos Meios e pelas pistas teórico conceituais acima explicitadas ao investigar os textos multimodais disponíveis em plataformas como a Wattpad, este tipo de reflexão também necessita ganhar visibilidade e espaço de discussão no campo acadêmico, em especial, em programas de pós-graduação em Educação. Lançar luz sobre estas narrativas ficcionais elaboradas por uma parcela de jovens usuários de plataformas de escrita e leitura on-line, de certa maneira, relembra a discussão trazida (Lemos, 2011) sobre o “nomadismo tecnológico” e a ‘mobilidade informacional’ acentuados pela força que as mídias contemporâneas – globais, telemáticas e eletrônicas- criariam e ajudariam a expandir nossa percepção espacotemporal, forjando um “novo sentido de lugares” (*new sense of places*) e um novo sentido de si mesmos” (*new sense of selves*).

Também esperamos que assim, esses sujeitos do conhecimento possam não só ter validados sua alteridade e a capacidade em produzir de forma dinâmica e interativa textos que os representam quanto reforçar a compreensão acerca da tecnologia enquanto linguagem cultural,

constituída socialmente (Chomsky, 1976), portanto, contrária à compressão limitante de tomá-la apenas como uma ferramenta auxiliadora nos processos de ensino e aprendizagem, mas para além disso, uma forma de se refletir acerca de como as tecnologias também imprimem velocidade para os processos formativos (Renó, 2014), sobretudo no ambiente digital.

Ainda em tempo, ressaltamos que esta proposta de pesquisa em desenvolvimento busca, encontrar dados que subsidiem reflexões e apontamentos em que a prática do multiletramento, assim como o uso das linguagens híbridas, da intertextualidade transmídia exploradas pelos jovens estejam sendo acionadas como táticas discursivas para tratar de temas caros e necessários que abrigam os marcadores sociais da diferença como classe social, gênero, orientação sexual, geração, deficiências e religião e que segundo (Almeida et al., 2018) estão interligadas e construídas socialmente, inclusive no contexto digital. Haja vista, que a perspectiva ecológica, ao nosso ver, nos habilita a compreender as mídias por um prisma sociotécnico e cultural, portanto, como artefatos humanos.

Referências

- Almeida, H. B., Simões, J. A., Moutinho, L., Schwarcz, L. M. (2018). Numas, 10 anos: um exercício de memória coletiva. In G. S. R. Saggese, M. Marini, R. A. Lorenzo, J. A. Simões, & C. D. Cancela, C. D. (orgs.), *Marcadores sociais da diferença: gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica*. Gramma.
- Barrichello, E. M. M. R. (2013). *Ecologia da Mídia*. Facos/UFMS.

Burgos, T., & Cunha, R. (2019). *Interfaces contemporâneas no ecossistema midiático*. Ria Editorial.

Comitê Gestor da Internet no Brasil.(2020, 16 de outubro). *TIC Educação. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_eletronico.pdf

Chomsky, N.(1976). *Reflexões sobre a linguagem*. Edições 70.

Gray, J., Harrington, C. L., & Sandvoss, C. (2007).Introduction: why study fans? In: Harrington, C. L, Gray, J, Sandvoss, C (Orgs.). *Fandom: identities and communities in a mediated world*. New York: New York University Press, p. 1-16.

Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. Sage.

Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. Aleph.

Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2014). *Cultura da Conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável* (P. Arnaud, trad.). Aleph.

Kinder, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. University of California Press.

Kozinets, R. V. (2010). *Netnography: Doing Ethnographic Research Online*. Sage.

Lemos, A. (2011). Cultura da mobilidade. In G. Beiguelman, & J. La Ferla (orgs.), *Nomadismos tecnológicos* (pp. 15-34). Editora Senac São Paulo.

McLuhan, M. (2007). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Cultrix.

McLuhan, M. (1972). *A Galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. USP.

Postman, N. (2000). The Humanism of Media Ecology. *Proceedings of the Media Ecology Association, 1*. <https://www.media-ecology.org/resources/Documents/Proceedings/v1/v1-02-Postman.pdf>

Renó, L., Renó, D., & Versuti, A. (2012). Transmediação e conectivismo: contemporaneidade para a educação. In R. Linhares & A. Versuti (ed.), *As redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI*. Edições UFC.

Renó, L. (2014). Transmedia, conectivismo y educación: estudios de caso. In C. Campalans, D. Renó, & V. Gosciola (eds.), *Narrativas transmedia: entre teorías y prácticas* (pp. 199-212). Editorial UOC.

Renó, D., Gosciola, V., & Renó, L. (orgs.). (2018). *Nova Ecologia dos Meios e Tecnologia*. Ria Editorial.

Rojo, R. (2014). *Multiletramentos na escola*. Parábola editorial.

Santaella, L. (2001). *Matrizes da linguagem e pensamento*. Iluminuras.

Santaella, L. (2013). *Comunicação ubíqua: repercuções na cultura e na educação*. Paulus.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

Scolari C. A. (2015). Ecología de los medios: de la metáfora a la teoría (y más allá). In C. A. Scolari (ed.), *Ecología de los medios: Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.

Silva, D. D. A. (2015). *Superman e educação colaborativa: uma proposta de coaprendizagem por meio da transmediação narrativa* [Dissertação de mestrado, Universidade Tiradentes].

Strate, L, Braga, A., & Levinson, P. (2019). *Introdução à Ecologia das Mídias*. Loyola.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E CULTURA *MAKER*: PRESSUPOSTOS PARA CONSTRUÇÃO DE NOVOS ESPAÇOS DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS-PANDEMIA

*Renata Pires Quaresma¹
Marcelo Setsuo Hashimoto²
Dorival Campos Rossi³
Vânia C. P. Nogueira Valente⁴
Maria da Graça M. Magnoni⁵*

-
1. Especialista em Computação Aplicada à Educação. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da Unesp (FAAC/Bauru).
rp.quaresma@unesp.br
 2. Especialista em Gestão Pública. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da Unesp (FAAC/Bauru).
marcelo.hashimoto@unesp.br
 3. Doutor em Comunicação e Semiótica. Professor do Programa de pós-graduação em “Mídia e Tecnologia” - PPGMIT -UNESP.
bauruhaus@yahoo.com.br
 4. Livre docente na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia - PPGMIT - UNESP
vania.valente@unesp.br
 5. Professora doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências (FC/Bauru) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia - PPGMIT - UNESP.
mgm.magnoni@unesp.br

O século XXI certamente ficará marcado pelos grandes impactos provocados pela pandemia da COVID-19 em diversos setores da sociedade. Um dos setores mais fortemente afetados pela crise sanitária foi a educação, quando a pandemia interrompeu as atividades presenciais de mais de 1,5 bilhão de alunos em todo o mundo (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO], 2020a). A urgente necessidade de distanciamento social causou o fechamento de escolas e universidades e as atividades escolares precisaram ser rapidamente adaptadas, para que pudessem continuar em ambiente *online*, “transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (Moreira et al., 2020, p.352).

Os desafios impostos pela situação sanitária na educação foram inúmeros. Além dos impactos negativos na saúde física e mental de alunos e professores, houve agravamento das desigualdades pré-existentes. O contexto de crise exigiu de professores e alunos uma série de novas competências e, sobretudo, a colaboração. Ao longo de meses os espaços de conhecimento e aprendizagem se viram modificados, construídos e reconstruídos quase simultaneamente, com os materiais e métodos de ensino exaustivamente testados e adaptados à nova realidade. Nem todos os professores possuíam as mesmas habilidades e conhecimentos a respeito de ferramentas digitais para a educação, de forma que transpor as atividades didáticas para o ambiente remoto resultou em mais dificuldades em um cenário que já era bastante desafiador. O cenário de crise também evidenciou a necessidade de uma gestão pedagógica orientada ao futuro, capaz de corrigir desigualdades, garantir oportunidades de

aprendizagem a todos, construindo sistemas de ensino resilientes, preparados para prevenir e responder a emergências.

Sem fazer da educação um pilar dos planos de recuperação ao lado da saúde, empregos e clima, as sociedades irão alimentar em vez de reverter o aumento da desigualdade, pobreza e divisão social [...]. A construção da resiliência deve se tornar uma parte central do planejamento e gestão dos sistemas de educação, garantindo que sejam capazes de prevenir, se preparar e responder à pandemia global COVID-19 e a quaisquer outras crises futuras possíveis. (Giannini, 2021, p. 5)

Pensar no futuro da educação pós-pandemia significa, entre outros aspectos, pensar em mecanismos e estratégias para a construção de novos cenários educacionais que incluam habilidades de colaboração e competências digitais para a construção de sistemas educacionais inovadores, inclusivos e, sobretudo, resilientes, que respondam melhor às crises e estejam adaptados às novas demandas. O presente artigo tem por objetivo colaborar nessa questão, trazendo uma reflexão sobre as possibilidades de construção de novos espaços de difusão do conhecimento sob a perspectiva da construção colaborativa, do “aprender a fazer” e do “aprender fazendo”, como pilares para uma educação mais inovadora, democrática e resistente a crises.

Reflexos da Pandemia na Educação Superior

Em março de 2020, casos da Covid-19, doença causada pelo “novo coronavírus” (SARS-CoV-2), estavam sendo registrados em diversos países do mundo e o agravamento da situação sanitária em todo o globo levou a Organização Mundial da Saúde declarar, em 11 de março, a pandemia da Covid-19 (ONU, 11 de março de 2020).

No momento em que se declarou a pandemia, havia muitas incertezas sobre sua duração, e de que forma a paralisação das atividades escolares, imposta por medidas de distanciamento social, iria impactar os sistemas de ensino. Com o agravamento da crise sanitária, as instituições de ensino não tiveram alternativa que não fosse a adaptação dos espaços de aprendizagem, para que as atividades didáticas prosseguissem, agora fortemente mediados por tecnologias digitais.

Da suspensão das aulas presenciais nas universidades públicas e privadas decorre a necessidade de desenvolvimento de maneiras alternativas de ensino, como as tentativas de adaptação e implementação de sistemas digitais. (Gusso et al., 2020, p. 4)

Nesse contexto, muitas instituições de Ensino Superior adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma estratégia para a continuidade das atividades de ensino, onde o conteúdo educacional é entregue de forma mediada por tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Porém, não foi apenas a forma de entrega dos conteúdos educacionais que passou a ser intensamente virtualizada no contexto da pandemia. Os espaços de discussão e colaboração entre docentes, bem como as interações professor-aluno, também foram afetados pelas medidas de distanciamento social e ficando restritos ao ambiente online.

Para responder de forma adequada aos desafios didáticos impostos pela emergência sanitária, os professores se viram na necessidade de desenvolver novas competências, habilidades e atitudes, dentre estas, as competências digitais e atitudes de colaboração.

O ensino mediado por tecnologia pode aprimorar e desenvolver novos saberes uma vez que plataformas digitais de aprendizagem

promovem a interatividade entre os indivíduos, permitindo que cada participante exponha ideias, compartilhe conhecimentos, habilidades e atitudes. (Carneiro et al., 2020, p.5)

Diante do cenário da pandemia, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) se constituíram aliadas essenciais para a construção de novos cenários de aprendizagem, mediando não apenas as atividades de ensino-aprendizagem, mas também servindo como ferramentas de suporte para a colaboração e troca de experiências entre docentes.

Durante o presente estudo, foram entrevistados docentes da Universidade Estadual Paulista - UNESP, por meio de *survey* exploratório, utilizando-se de amostra aleatória e voluntária (Laville & Dionne, 1999). Os docentes entrevistados responderam questões abertas, onde puderam relatar suas experiências durante o Ensino Remoto Emergencial. Dentre os principais apontamentos, está o aumento do tempo dedicado à preparação de aulas e o uso das redes sociais, principalmente grupos e mensagens privadas, como espaço para compartilhamento de ideias e materiais entre os professores. De acordo com Santos et al. (2021 p. 1), “docentes estão participando de grupos onde os membros propõem compartilhar, colaborar e cooperar uns com os outros de forma a atender suas necessidades de conhecimento, e de tal modo contribuindo para o desenvolvimento dos colegas docentes”.

No contexto da pandemia tem-se uma expansão acelerada dos espaços de criação e colaboração docente, mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação. Tais espaços de colaboração, configuraram-se como comunidades que emergem “quando os participantes, alinhados em torno de um interesse comum, comunicam-se, interagem e constroem

conhecimento, de forma síncrona ou assíncrona” (Santos et al., 2021, p. 2). A partir dos desafios educacionais enfrentados pela comunidade docente durante a pandemia e da necessidade de construção de sistemas de ensino resilientes, preparados para responder de forma rápida e adequada às crises, faz-se oportuno pensar em maneiras objetivas para a concepção de novos espaços de conhecimento, pautados principalmente nas premissas de colaboração, conexão, co-criação e compartilhamento.

REAs, Cultura *Maker* e a Educação Pós Pandemia

A Cultura ou Movimento *Maker* emergiu do termo *faça você mesmo* (ou *do it yourself*, em inglês) com o advento da tecnologia da informação (Pereira & Arthur, 2020), e teve sua expansão a partir do final dos anos 90, acompanhando a evolução tecnológica e associada à ideia de fazer, criar, modificar e compartilhar.

A cultura *maker* traz uma ressignificação da expressão inglesa “*Do it yourself*” - DIY, ou “*faça-você-mesmo*” para uma atividade potencialmente transformadora e engajadora, compartilhando projetos e conhecimentos para que outros fazedores, com suas habilidades integradoras, possam experienciar ideias colaborativas em busca de soluções sustentáveis. (Gama, 2018, p. 17)

A crise provocada pela pandemia da COVID-19, exigiu do corpo docente das instituições de ensino não apenas o domínio de ferramentas digitais e tecnológicas para que fosse possível a entrega do conteúdo educacional. Exigiu, sobretudo, a capacidade de colaborar e aprender uns com os outros, e de buscar, em conjunto, soluções adequadas para a nova realidade da sala de aula.

A velocidade com que nossa sociedade avança, atrelada à necessidade de preparação para o enfrentamento de crises, como uma pandemia, exige dos indivíduos capacidade de autonomia na busca por conhecimento, iniciativa e pensamento colaborativo. Nesse sentido, os pressupostos da cultura *maker* apresentam potencial para nortear ações na busca por soluções que fortaleçam os sistemas educacionais, a partir da construção de espaços que incentivem trocas de experiências e informações, que estejam fundamentados nas iniciativas de criar e fazer e que contribuam para a democratização do conhecimento.

Na mesma direção temos os Recursos Educacionais Abertos (REA), que surgem como uma proposta para a construção de materiais didáticos “baseados na diluição das autorias, coletivização, colaboratividade, co-criação e conexão.” (Hilu et al., 2015, p. 130). De acordo com a UNESCO, os REA podem ser definidos como:

qualquer recurso educacional (incluindo mapas curriculares, materiais de cursos, livros didáticos, vídeos assistidos na Internet, aplicativos multimídia, podcasts e quaisquer outros materiais designados para uso no ensino e aprendizado) disponíveis abertamente para uso por educadores e alunos, sem a necessidade de pagar direitos autorais ou taxas de licença. (Unesco, 2011, p. 5)

Por suas características de fácil adaptação e distribuição, esses materiais constituem uma forma democrática para obtenção de conteúdos educacionais, sobretudo em situações emergenciais, como a causada pela pandemia. Reconhecendo esse potencial, a UNESCO lançou em 2020, orientações sobre práticas educacionais abertas, destacando a utilidade dos REA como ferramenta útil no enfrentamento dos desafios da crise atual e futuras, visando estabelecer “as bases de uma integração

sistemática das melhores práticas para aumentar o compartilhamento de conhecimento para o futuro da aprendizagem pós-COVID-19, com o objetivo de construir sociedades do conhecimento inclusivas, sustentáveis e resilientes” (Unesco, 2020b, par. 3).

A pandemia convidou os sistemas educacionais a repensarem o processo de ensino-aprendizagem, incluindo tecnologia e oportunizando inovações. O movimento iniciado durante a crise deve continuar nos próximos anos, ampliando o debate sobre a necessidade de um sistema de ensino mais flexível e que inclua participação ativa de educadores e estudantes na construção do conhecimento. Dessa forma, o pensamento colaborativo e o “fazer juntos”, como forma de construção e apropriação do conhecimento, ganha espaço em oposição a educação padronizada e pouco personalizada dos dias atuais, tal qual a filosofia *maker*, que se contrapõe ao pensamento industrial de produção em massa, onde o indivíduo não é parte do processo de criação, apenas um mero consumidor.

Da mesma forma, o uso de Recursos Educacionais Abertos se mostra como alternativa promissora, não apenas por sua facilidade de distribuição, mas também por sua característica flexibilidade de adaptação, possibilitando, inclusive o atendimento a necessidades de aprendizagem específicas:

Os REA têm o potencial de alcançar uma educação inclusiva com o objetivo de garantir que alunos com necessidades e preferências diversas (como alunos com deficiência) tenham oportunidades iguais no acesso a recursos de aprendizagem, serviços e experiências em geral. (Zhang & Tlili et al., 2020 como citado em Unesco, 2020c, p. 12)

Assim, a difusão e utilização de REAs também está direcionada ao alcance dos objetivos educacionais estabelecidos na agenda 2030 da

Organização das Nações Unidas (ONU), que preconiza “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Organização das Nações Unidas [ONU], 2015), pois amplia as possibilidades de produção e disseminação do conhecimento, além de possibilitar oportunidades de acesso à conteúdos educacionais adaptados às necessidades individuais, tornando o ensino mais democrático e flexível, em consonância com os desafios educacionais do século XXI.

REAs e Cultura *Maker* na Construção de Novos Espaços de Conhecimento

A construção de sistemas educacionais resilientes, capazes de superar crises futuras, passa pelo aprendizado com as experiências de crises anteriores. No contexto da pandemia de COVID-19, a enquete realizada com os professores da UNESP, evidenciou alguns desafios enfrentados pelos professores, bem como eventuais estratégias e possibilidades a serem exploradas:

- Os Professores ficaram sobrecarregados e levaram mais tempo para preparar as aulas durante o Ensino Remoto Emergencial, pois houve a necessidade de adaptação do material para a modalidade online;
- Os Professores costumam compartilhar seus métodos e materiais com os colegas e, durante a pandemia, esse compartilhamento se deu em grande parte com o auxílio de mídias sociais;
- Os Professores tinham pouco, ou nenhum conhecimento sobre recursos educacionais abertos (REA);

- Foram necessárias novas estratégias e abordagens pedagógicas para manter a motivação dos alunos durante o longo período de atividades online.

Como alternativa para superar o desafio do tempo excessivo gasto no preparo de materiais adaptados ao ensino online, os professores poderiam fazer uso de recursos educacionais abertos, disponíveis em repositórios nacionais e internacionais (Huang et al., 2020). No entanto, para que essa possibilidade fosse viável no contexto da crise sanitária, seria necessário, antes, haver o fomento para a criação e distribuição de tais materiais em repositórios específicos e a adoção dos mesmos ser prática uma estabelecida como parte do processo de formação docente.

O que pode ser aprendido com essa experiência? Quais alternativas teríamos disponíveis para o futuro? A superação de desafios em tempos de crise demanda capacidade de inovação. No contexto da educação, a construção de redes de apoio para os docentes, que incentivem a criação colaborativa com a participação ativa dos diversos atores educacionais, aliada a políticas de incentivo a criação de recursos educacionais abertos e de qualidade, além do incentivo ao compartilhamento desses materiais, deve favorecer, a longo prazo, a criação de novos cenários de aprendizagem onde a construção do conhecimento seja feita de forma coletiva, inclusiva, democrática e sustentável. A UNESCO em sua recomendação sobre Recursos Educacionais Abertos, aprovada em 2019, menciona que

a aplicação criteriosa de REA, combinados com metodologias pedagógicas adequadas, objetos de aprendizagem bem concebidos e atividades de aprendizagem diversas, pode fornecer uma gama mais ampla de opções pedagógicas inovadoras, destinadas a conseguir

que educadores e alunos, passem a ser participantes mais ativos em processos educacionais e criadores de conteúdo como membros de sociedades do conhecimento diversas e inclusivas (Unesco, 2019, par. 7).

A criação de comunidades de docentes, com a finalidade de compartilhamento de informação, materiais e estratégias pedagógicas, a partir da construção de conhecimento coletivo, ainda que de forma virtualizada, mediada por tecnologias digitais, demonstra ser uma estratégia eficiente para a exploração de novas possibilidades e construção de novos cenários de aprendizagem a partir da colaboração. Iniciativas que favoreçam a democratização do conhecimento são necessárias para o desenvolvimento da educação no contexto das demandas sociais do século XXI e, sobretudo, no contexto das crises, onde as desigualdades sociais se tornam mais evidentes e restringem as oportunidades de acesso à educação.

Em 2010, a UNESCO, por meio do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, destacou quatro pilares essenciais para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver com os outros. Tais pilares possuem uma forte conexão com as bases da cultura *Maker* e os princípios para o desenvolvimento de REAs, destacando-se pelo fomento à capacidade de aprender a fazer, e aprender a viver com os outros, por meio da criação colaborativa e compartilhamento do conhecimento.

Conclusão

A emergência imposta pela pandemia forçou adaptações rápidas para que os impactos causados pela crise sanitária no contexto educacional

fossem minimizados. Tais adaptações revelaram potencialidades a serem exploradas para a construção dos espaços de aprendizagem do futuro. O presente artigo propôs uma reflexão sobre tais possibilidades, sob a ótica dos preceitos de construção colaborativa e da prática do “fazer” presentes tanto na cultura *maker*, como nos fundamentos para o desenvolvimento de REAs.

A partir do estudo de documentos divulgados pela UNESCO durante a pandemia da COVID-19, bem como de diretrizes para a educação divulgadas anteriormente, em especial sobre a adoção e desenvolvimento de recursos educacionais abertos, traçamos um paralelo com os relatos de docentes da educação superior no âmbito da UNESP, na tentativa de prospectar alternativas para a solução de desafios comuns, enfrentados durante a crise sanitária e que podem, de alguma forma, contribuir para a solução de demandas futuras.

Acredita-se, portanto, que, por meio da construção coletiva, é possível vislumbrar um futuro em que os sistemas educacionais estarão conectados, serão mais flexíveis e inovadores e, como consequência, terão capacidade de responder melhor e mais rapidamente às crises que vierem a enfrentar.

Referências

Carneiro, L. de A., Rodrigues, W., França, G. & Prata, D. N. (2020). Use of technologies in Brazilian public higher education in times of pandemic COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(8), e267985485. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5485>

Gama, A. P. (2018). *Vivências colaborativas interdisciplinares na formação inicial de professores na UFOPA: da cultura maker a fazedores amazônicos sustentáveis* [Dissertação de mestrado,

Universidade Federal do Oeste do Pará]. <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/220>

Giannini, S. (2021, April 15). Building resilient education systems in the COVID-19 era. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/building-resilient-education-systems-covid-19-era>

Gusso, H., Archer, A. B., Luiz, F. B., & Sahão, F. T. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41. <https://www.researchgate.net/publication/>

Hilu, L., Torres, P. L. & Behrens, M. A. (2015). REA (Recursos Educacionais Abertos) - Conhecimentos e (des)conhecimentos. *Revista Científica e-curriculum*, 13(1), 130-146. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20529>

Huang, R., Tlili, A. Chang, T. Zhang, X. Nascimbeni, F., & Burgos, D. (2020). Disrupted classes, undisrupted learning during COVID-19 outbreak in China: application of open educational practices and resources. *Smart Learn. Environ.* (19). <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00125-8>

Laville, C., & Dionne, J. (1999). A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. UFMG.

Moreira, J. A., Henriques, S., Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364

Organização das Nações Unidas (ONU). (2015). Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>

Organização das Nações Unidas (ONU). (11 de março de 2020). Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia. *ONUNews*. <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>

Pereira, A. & Arthur, T. (2020). *Cultura Maker e Ensino de Ciências: um mapeamento Sistemático* [trabalho apresentado em congresso]. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1096>

Santos, D. C. M. dos, Lira, A. L. B. de C., Rocha, G. da S., & Adamy, E. K. (2021). Comunidades de prática e de aprendizagem profissional como estratégias para o fortalecimento dos docentes de enfermagem em tempos de pandemia. *Rev. Enferm. Digit. Cuid. Promoção Saúde*. <https://doi.org/10.5935/2446-5682.20210001>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (2011). Um Guia Básico sobre Recursos Educacionais Abertos (REA). http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/publications/basic_guide_oer_pt.pdf

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2019). Recommendation on open educational resources (OER). http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49556&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (2020a, April 7). What price will education pay

for COVID-19? <http://www.iiep.unesco.org/en/what-price-will-education-pay-covid-19-13366>

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2020b). Em apoio à Declaração Conjunta sobre REA: lançamento de orientações sobre práticas educacionais abertas durante a pandemia da COVID-19. <https://pt.unesco.org/news/em-apoio-declaracao-conjunta-rea-lancamento-orientacoes-praticas-educacionais-abertas-durante>

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2020c). Guidance on Open Educational Practices during School Closures: Utilizing OER under COVID-19 Pandemic. https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/Guidance-on-Open-Educational-Practices-during-School-Closures-English-Version-V1_0.pdf

Índice Remissivo

Símbolos

3D 188, 190, 196, 204

A

audiovisual 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 37, 38, 39, 40, 42, 45, 47, 58, 87, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 113, 120, 194

Audiovisual 17, 20, 23, 24, 33, 41, 45, 85, 96, 97, 98, 102, 103, 104

aulas remotas 41, 46, 47, 49, 50, 51, 55, 57, 58, 105, 129

Aulas remotas 57

C

comunicação 19, 25, 27, 29, 31, 33, 37, 47, 89, 91, 102, 104, 108, 109, 112, 130, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 146, 148, 154, 157, 159, 160, 163, 173, 180, 185, 186, 208, 210, 214, 220, 222, 223, 226, 236, 248, 250, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 272, 281, 282

Comunicação 17, 41, 42, 44, 46, 48, 49, 58, 85, 99, 102, 123, 127, 145, 147, 214, 217, 228, 230, 265, 278

comunicación 61, 62, 63, 64, 65, 69, 82, 84, 188, 189, 192, 193, 195, 198, 200

Comunicación 59, 67, 83, 197, 201, 203, 205

Conexiones 202

conexões 113, 140

Conexões 41

Covid-19 41, 57, 212, 230, 231, 244, 252, 280

Covid19 60, 66, 67, 81

COVID-19 17, 19, 42, 44, 45, 49, 55, 58, 63, 84, 106, 117, 146, 279, 280, 283, 285, 286, 289, 290, 292

cultura maker 283, 284, 289

Cultura Maker 278, 283, 286, 291

curtidas 150

D

docente 17, 20, 24, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 43, 45, 46, 50, 51, 60, 65, 66, 69, 80, 82, 108, 114, 126, 131, 132, 135, 138, 143, 184, 189, 193, 196, 278, 282, 283, 287

Docente 126, 142, 188, 208, 256

docentes 24, 28, 30, 32, 33, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 64, 68, 69, 70, 82, 111, 119, 135, 188, 197, 203, 204, 226, 251, 281, 282, 287, 288, 289, 291

Docentes 33, 34

E

ecologia dos meios 259, 260

educação 2, 4, 11, 18, 20, 21, 24, 25, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 53, 55, 57, 58, 85, 91, 95, 102, 108, 117, 122, 123, 132, 133, 134, 143, 144, 148, 150, 152, 153, 155, 157, 162, 166, 167, 168, 172, 180, 182, 184, 186, 211, 212, 220, 221, 222, 223, 224, 227, 231, 235, 245, 246, 250, 251, 252, 263, 266, 272, 276, 279, 280, 285, 286, 287, 288, 289, 290

Educação 23, 34, 40, 41, 42, 54, 56, 57, 102, 105, 106, 108, 110, 111, 113, 122, 123, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144,

145, 146, 147, 153, 167, 168, 182, 183, 186, 214, 221, 228, 229, 230, 238, 244, 245, 249, 250, 252, 254, 256, 273, 275, 278, 280, 283, 288, 290, 291

Educação física 126, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142

Educação Física 129, 135, 139, 141, 144, 146, 147

educación 63, 64, 68, 70, 83, 84, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 207, 276

Educación 59, 63, 67, 68, 83, 84, 146, 188, 190, 191, 204, 227

educomunicação 42, 129, 130, 131, 132, 142, 143, 210, 211, 212, 214, 224, 226

Educomunicação 126, 132, 145, 146, 147, 208

enseñanza 60, 81, 84, 191, 193, 205

Enseñanza 59

ensino 21, 24, 26, 34, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 139, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 183, 209, 216, 222, 223, 226, 240, 244, 245, 250, 251, 254, 274, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 290

Ensino 41, 51, 105, 106, 111, 118, 122, 124, 128, 132, 141, 145, 148, 149, 153, 154, 157, 208, 215, 250, 281, 282, 286, 290, 291

ensino básico 129, 132, 135, 142

ensino médio 21, 26, 133, 147, 148, 149, 153

I

imagem 22, 28, 29, 47, 91, 96, 97, 99, 110, 119, 159, 160, 167, 181, 185, 260, 263

imagens 20, 21, 23, 25, 31, 37, 38, 95, 132, 171, 172, 173, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 249, 253, 254, 262, 269

interações 111, 143, 153, 248, 259, 281

Interações 41

interactivos 201

interativos 253, 267

J

jogos 48, 49, 51, 136, 138, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 187, 247

Jogos 41, 56, 172, 177, 182

jogos digitais 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184

Jogos Digitais 56

jornalismo 85, 86, 88, 89, 94, 95, 98, 103, 267

Jornalismo 85, 102, 103, 104, 208

jovens 32, 53, 89, 142, 148, 149, 153, 156, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 171, 172, 173, 180, 182, 185, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 268, 273, 274

Jovens 256

L

lenguajes 199

likes 150, 162, 165, 225

linguagem 17, 18, 21, 22, 24, 26, 27, 29, 30, 33, 37, 38, 39, 40, 42, 47, 96, 99, 100, 119, 135, 136, 137, 138, 139, 153, 154, 155, 174, 251, 260, 262, 263, 267, 273, 275, 277

Linguagem 41, 45, 135

linguagens 27, 133, 138, 141, 154, 171, 256, 257, 261, 262, 266, 267, 274

Linguagens 153, 154, 261

linguagens híbridas 257, 261, 262, 274

Linguagens Híbridas 261

Live 116, 122, 123, 125

N

nível superior 60, 65

Nível Superior 59, 60
nível superior 215

P

pandemia 17, 19, 42, 44, 45, 47, 49, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 63, 66, 67, 105, 106, 108, 110, 112, 119, 120, 123, 128, 132, 139, 141, 142, 143, 147, 173, 189, 212, 216, 230, 231, 235, 238, 244, 251, 252, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 290, 291, 292
Pandemia 81, 105, 141, 146, 230, 278, 280, 283
pós-pandemia 56, 252, 280
post pandemia 189
professor 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 111, 113, 114, 115, 116, 119, 136, 137, 138, 139, 141, 143, 221, 223, 224, 231, 237, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 253, 281
Professor 41, 52, 105, 230, 278
professores 18, 32, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 128, 129, 130, 133, 137, 139, 142, 143, 144, 156, 183, 184, 219, 231, 232, 238, 239, 244, 245, 247, 251, 252, 279, 281, 282, 286, 287, 289
Professores 41, 286
publicidade infantil 208, 210, 211, 212, 215, 217, 218, 225, 227

R

REA 284, 285, 286, 287, 290, 291, 292
rede social 259, 268, 271
redes sociais 22, 53, 135, 139, 148, 149, 153, 156, 159, 160, 162, 164, 167, 178, 181, 184, 209, 213, 216, 219, 248, 250, 253, 259, 260, 267, 269, 276, 282
Redes sociais 19

Redes Sociais 150
redes sociales 195

S

segurança psicológica 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 246, 247, 248, 250, 252, 254, 255
Segurança Psicológica 230, 232, 244

T

tecnologia 43, 44, 49, 51, 53, 55, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 126, 133, 155, 164, 166, 210, 252, 260, 266, 273, 281, 283, 285
Tecnologia 41, 84, 124, 135, 186, 230, 256, 276, 278
tecnología 62, 63, 68, 70, 189, 194
Tecnología 59, 63, 84
tecnologias 35, 44, 47, 50, 51, 56, 108, 109, 111, 113, 117, 118, 119, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 140, 143, 146, 153, 154, 181, 211, 220, 251, 259, 264, 268, 274, 275, 281, 282, 288
Tecnologias 41, 42, 44, 46, 48, 49, 127, 147, 153, 154, 291
tecnologías 62, 188, 189, 192, 193, 195, 196
telejornalismo 87, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104
Telejornalismo 96, 104
TV 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 101, 102, 124, 171, 261, 265

U

Univesp 230, 231, 238, 239, 246

V

video 70, 71, 74, 82, 187
Video 173, 187, 266, 275

vídeo 19, 22, 23, 25, 26, 30, 44, 63, 107, 119, 120, 121, 123, 124, 218, 221, 248, 262
Vídeo 21, 122, 123, 124, 125, 186
videoconferencia 60, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 81, 82, 83, 84, 195
Videoconferencia 59, 63
videoconferência 44
videoconferencias 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74
Videoconferencias 73, 74
videoconferências 247, 249
videos 79
vídeos 42, 45, 47, 52, 100, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 124, 171, 209, 211, 212, 217, 218, 225, 249, 253, 260, 262, 269, 284

W

WATTPAD 9

Y

YouTube 122, 123, 124, 125, 171, 186, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 222, 228, 270



50 AÑOS
UTPL